Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 6870250
Centre d'intérêt: 510

Rousseau, Suzanne.

Les stratégies pédagogiques : l'hara-kiri de l'éducation / par Suzanne Rousseau. -- [Trois-Rivières?] : S. Rousseau, 1984.
xvi, 114 f. ; 28 cm.

Résumés à la fin des chap. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [109]-114.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

---

Descripteur(s): Méthode d'enseignement * Pratique pédagogique * Relations maître-élèves * Influence de l'enseignant * Autonomie

Identificateur(s) de sujet: Stratégie pédagogique

L'étude vise à démontrer: 1. l'actuelle impossibilité d'une influence directe du réel sur la personne indépendamment d'un mode quelconque de conception du réel; 2. l'influence du mode de conception du réel sur la vision du réel qui en découle; 3. l'influence du mode de conception du réel sur le mode de penser du maître; 4. l'influence des modes de conception du réel et de penser du maître sur l'élaboration de ses stratégies pédagogiques; 5. l'influence d'une stratégie pédagogique sur le mode de conception du réel et le mode de penser de l'élève; 6. les implications de ces influences en regard de l'autonomie comme une des finalités de l'éducation et en regard du rôle du maître en situation d'apprentissage avec l'élève. Son exposé, en cinq chapitres, prend la forme de l'essai. Pour que l'éducation ne se fasse pas hara-kiri, il faut dénoncer tout système d'éducation qui, au lieu de reconnaître les influences des stratégies pédagogiques, en ignore les impacts ou pire encore, tout en les admettant, en fait les pouvoirs.

Type de document: r

EDUQ 8870238

UNIVERSITE DU QUEBEC

LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES
L'HARA-KIRI
DE L'EDUCATION

par

SUZANNE ROUSSEAU

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Mai 1984

EDUQ 8870258

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Messieurs Roger Desmet et Marcel Beaumont pour leur précieuse collaboration. Leur direction compétente et leur intérêt soutenu ont grandement contribué à la réalisation de ce travail de recherche.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIERES iv

LISTE DES TABLEAUX viii

INTRODUCTION x

CHAPITRE 1: De la problématique à l'objet de recherche 1

1.1 Problématique 2
1.2 Situation du problème 4
1.3 Importance de la recherche 6
1.4 Limites de la recherche 10
1.5 Question de recherche 11
1.6 Objectifs de la recherche 11
1.7 Méthodologie 12
1.8 En résumé 16

CHAPITRE 11: De la recherche de définitions: un cadre conceptuel 17

2.1 Le mode de 20
2.2 Mode de conception du réel 22
1- Conception 22
2- Du réel 23
3- Le mode de conception du réel: s'approprier le réel 24
4- Le mode de conception du réel: une limite qui fait sa force 26
2.3 Mode de penser 28
1- Penser 29
2- Le mode de penser: s'approprier la connaissance 33
3- Le mode de penser: une force qui fait sa limite 34
2.4 En résumé 36

CHAPITRE III: Des influences 38

3.1 La situation du mode de penser dans le mode de conception du réel 39
3.2 Influence du mode sur la conception du réel 43
3.3 Influence du mode sur l'acte de penser 48
3.4 Des deux modes, à qui la priorité d'influence? 51
3.5 Influence du mode de conception du réel sur le mode de penser 51
3.6 Un tableau-synthèse 54
3.7 En résumé 56

CHAPITRE IV: Des modes et des influences en éducation 57
4.1 L'éducation et les stratégies pédagogiques 58
4.2 Influence des modes sur les stratégies pédagogiques du maître 60
4.3 Influence du maître sur l'élève en termes de relation 62
4.4 Influence des stratégies pédagogiques sur les modes de conception du réel et de penser de l'élève 65
4.5 Les stratégies pédagogiques ne sont jamais neutres 69
4.6 Des tableaux-synthèse 71
4.7 En résumé 78

CHAPITRE V: Des influences et de l'autonomie 79

5.1 Les stratégies pédagogiques, l'harakiri de l'éducation 80
5.2 Que faire alors? 82
5.3 Trois lieux d'interprétation des influences 83
1- La conception du changement dans les finalités de l'éducation 84
2- La relation maître-élève: d'un rôle de modèle à celui de témoin 87
3- On ne naît pas autonome, on le devient 94

CHAPITRE V: (suite)

5.4 En résumé 101

CONCLUSION 103

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 109

LISTE DES TABLEAUX

1. Boucle tétralogique de Edgar Morin 30

2. Le mode de penser 30

3. Le mode de penser dans le mode de conception du réel 42

4. De la représentation à la conceptualisation 46

5. Le mode de penser 50

6. Processus d'interrelation des modes de conception du réel et de penser 55

7. Situation d'apprentissage chez le maître 75

8. Situation d'apprentissage chez l'élève 75

9. Situation d'apprentissage dans les modes de conception du réel et de penser du maître et de l'élève 77

Réfléchir sans apprendre
est vain

Apprendre sans réfléchir
est dangereux.

(Confucius)

INTRODUCTION

Les stratégies pédagogiques, l'hara-kiri de l'éducation: un titre provocateur empreint d'une témérité difficilement admissible pour un mémoire de maîtrise. Pourtant, là n'est pas la seule audace.

Au niveau de la maîtrise en éducation, l'objectif d'un projet de recherche est surtout d'initier l'étudiant à la recherche et au développement d'une méthode de travail. Aussi pourra-t-on être surpris de trouver ici un rapport de recherche dont le caractère est tout à fait personnel et peu conforme aux règles établies.

C'est là, croyons-nous, sa véritable audace. L'objectif de la recherche et la méthodologie sont les fruits d'une démarche fort peu orthodoxe. Aussi, il est possible que ce travail suscite des réactions controversées, même des fins de non-recevoir. Voilà pourquoi il nous paraît important d'en préciser ici le caractère spécifique.

Au cours du rapport de recherche, nous soulignons la nécessité d'une remise en question pour déclencher un processus de conscientisation et permettre l'élaboration d'une

nouvelle conception de la réalité. La contradiction, l'incohérence, la découverte d'aspects nouveaux ou la variété de conceptions d'une même réalité produisent une tension qui force à vérifier sa vision actuelle et à rajuster son tir. Ce qui suit en est un exemple.

Au début de notre maîtrise en éducation, grâce à la lecture du livre de Yves Bertrand et de Paul Valois, Les options en éducation, nous avons pu identifier certains paradigmes socio-culturels et les approches pédagogiques qui coexistaient simultanément dans le monde scolaire du Québec. Nous avons aussi trouvé dans le livre une grille d'analyse qui nous a aidés à clarifier notre propre action pédagogique. Cette lecture a été pour nous l'occasion de mieux comprendre certaines tensions et incohérences vécues, sans avoir pu les identifier clairement et les situer dans un cadre de référence précis.

D'autre part, ce fut l'occasion de découvrir comment les actions pédagogiques véhiculent des conceptions de la réalité au-delà de l'objectif pédagogique seul. Nous avons découvert ainsi jusqu'à quel point, par le simple fait d'utiliser une approche pédagogique plutôt qu'une autre, le pédagogue participe à l'élaboration d'une société fondée sur un système pré-déterminé. Ce fut donc un choc majeur de découvrir comment chaque intervenant en éducation qui utilise une approche pédagogique particulière, est le mail-

lon d'une chaîne fort bien orchestrée. Une chaîne qui porte à son origine des idéologies précises et qui conduit, à son terme, à des résultats sociétals correspondants. Il nous fallait trouver le moyen de dépasser cette tension en conscientisant davantage ces phénomènes.

C'est sur cette arrière-scène que s'est élaborée notre réflexion tout au cours de la scolarité de maîtrise. Progressivement se sont greffées des pièces nouvelles à notre questionnement, de sorte qu'à l'aube du projet de recherche, la nécessité de vérifier la cohérence de notre réflexion s'est imposée de soi. C'est pourquoi la présente recherche est devenue une aventure au coeur même de notre pensée. Jusqu'où chaque pièce du casse-tête recueillie dans les lectures, les cours, les échanges et les travaux pouvait-elle trouver sa place dans notre conception actuelle du phénomène éducatif? Il fallait faire un essai de synthèse.

Ce rapport de recherche est donc la synthèse personnelle des réflexions, des prises de conscience et des découvertes que la scolarité de la maîtrise a suscitées. A mesure que s'est faite l'intégration de nos contacts avec les diverses études actuelles en éducation, il s'est dégagée une certaine conception de l'éducation. La présente recherche se veut un effort d'application de cette conception.

Considérer l'éducation comme un lieu de cheminement vers l'autonomie responsable et la pensée personnelle est un des aspects majeurs de notre conception actuelle. Voilà pourquoi nous avons poussé l'audace de présenter un rapport de recherche où le discours et la démarche méthodologique n'ont de normes que celles qui se sont imposées d'elles-mêmes au rythme de notre réflexion.

C'est autour du phénomène des influences dans la relation maître-élève que nous avons voulu tenter l'application de notre synthèse. Ce thème découle directement de la prise de conscience majeure que nous avons précédemment expliquée.

Le premier chapitre pose le problème. Comment interpréter les influences dans une situation d'apprentissage? Si les stratégies pédagogiques utilisées par le maître découlent d'une approche pédagogique reliée à un paradigme éducationnel et socio-culturel donné, ces stratégies, à notre avis, ne peuvent être neutres. Elles ne peuvent être vues comme un simple outil au service des idées, des concepts et des apprentissages choisis comme contenu de cours. Elles portent en elles-mêmes des forces d'influences. La méthodologie expliquée au cours de

ce chapitre s'insère dans la ligne du même questionnement. Elle implique la nécessité de prendre un écart face à une méthode de recherche pré-établie afin de demeurer fidèle à l'aventure qui nous conduit au coeur même de notre pensée personnelle.

L'élaboration d'un cadre conceptuel fait l'objet du second chapitre. La recherche de définitions permet de mieux préciser notre pensée et d'y encadrer certaines intuitions au sujet des influences. Par ce fait, les expressions mode de conception du réel et mode de penser deviennent le cadre référentiel de l'ensemble de la recherche.

C'est au troisième chapitre que nous retraçons plus clairement les jeux d'influences dans les modes de conception du réel et de penser. En déterminant les dynamiques de chacun des modes, il est alors possible de nommer où et comment ceux-ci se distinguent l'un de l'autre tout en s'inter-influençant comme activité de l'intellect.

Ayant établi les bases des influences dans les chapitres précédents, il devient possible d'en vérifier certaines implications dans le monde de l'éducation, particulièrement en ce qui a trait aux stratégies pédagogiques et à

la relation maître-élève. Les influences des modes de conception du réel et de penser du maître sur ceux de l'élève seront donc démontrées dans ce quatrième chapitre.

Enfin, au dernier chapitre, nous essaierons de dépasser le dilemme influence-autonomie. Nous présenterons certains lieux d'interprétation qui peuvent permettre à un système d'éducation de participer à l'atteinte de l'autonomie chez ses bénificiaires, tout en tenant compte des inévitables influences des stratégies pédagogiques.

Nous portons l'espérance que ce rapport de recherche, quoique le reflet d'une démarche et d'une synthèse très personnelles, soit accessible au lecteur sous une forme ou sous une autre.

CHAPITRE I

De la problématique à l'objet de recherche

"Pour atteindre le point que tu ne connais point, tu dois prendre le chemin que tu ne connais point".
(San Juan de la Cruz)

1.1 PROBLEMATIQUE

L'hypothèse centrale de Bertrand et Valois dans Les options en éducation se lit comme suit: "Le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socioculturel"[1]. L'étude menée par les auteurs en regard de cette hypothèse nous a conduit à la prise de conscience suivante: tout éducateur, par l'utilisation d'un paradigme éducationnel particulier, favorise chez ses élèves, soit la construction, soit la continuation du type de société correspondant au paradigme véhiculé à travers l'intervention pédagogique.

Or, il s'avère que les paradigmes éducationnels et sociétals sont basés sur un mode de conception du réel sous-tendant une vision du réel correspondante. Pourtant, combien d'éducateurs sont véritablement conscients que l'application d'une approche pédagogique véhicule une conception spécifique de la réalité. Il appert même qu'un professeur puisse utiliser une méthode particulière en vue de valoriser telle conception de la réalité et que,

---

1. Y. BERTRAND, P. VALOIS, Les options en éducation, Coll. Point de Vue..., Point de Mire, Québec, Service de la recherche, Secteur de la Planification, M.E.Q., 1980, p. 7.

dans les faits, cette même méthode soit le fruit d'une conception bien différente. Combien de fois n'a-t-on pas vu un professeur prôner les valeurs de l'approche organique[2] à l'intérieur du programme-cadre de français, tout en se servant d'examens objectifs pour évaluer le trimestre. Par ailleurs, nous savons que l'examen objectif découle d'une approche techno-systémique qui véhicule une conception de la réalité bien différente de l'approche organique[3].

Aussi, serait-il bon de revoir certains documents du Ministère de l'Education tels: Opération Départ (1971) et l'Activité Educative (1971) du Conseil Supérieur de l'Education qui préconisent une philosophie de l'éducation centrée sur l'enfant ou le "s'éduquant", à la base d'une approche organique. Il serait bon de les mettre en parallèle avec des politiques d'élaboration de programmes de ce même Ministère[4] qui, elles, mettent l'accent sur l'acte pédagogique et

---

2. cf: Ibid., pp. 251-262. C.S.E. L'Activité Educative Rapport annuel 1969/70, Québec, Editeur officiel du Québec, 1971.
3. cf: Y. BERTRAND, P. VALOIS, op. cit., pp. 192-219.
4. cf: M.E.Q. L'Ecole Québecoise, Enoncé de Politique et Plan d'Action, Québec, Editeur officiel du Québec, 1979.
   M.E.Q., Politique Générale d'Evaluation Pédagogique, Québec, Editeur officiel du Québec, 1981.

sur le comportement observable de l'étudiant. Pourtant, à ce niveau, dans Les options en éducation ces priorités sont situées à l'intérieur de l'approche techno-systémique où la philosophie de l'éducation est centrée non sur l'enfant, mais sur l'efficacité d'une communication éducationnelle[5].

De telles ambiguïtés nous semblent refléter un manque de connaissance qui permettrait de clarifier les valeurs véhiculées par les stratégies pédagogiques utilisées. Si le maître n'est pas conscient de la conception du réel qu'il véhicule dans ses stratégies pédagogiques, il devient le "pantin" de technocrates avisés se servant de lui pour promouvoir leur propre conception du réel et la propre vision de la société qu'ils privilégient.

1.2 SITUATION DU PROBLEME

Mais est-il si juste de dire que le choix d'une approche pédagogique préconise chez les bénéficiaires une vision de la réalité bien spécifique? Ne sommes-nous pas

---

5. Y. BERTRAND, P. VALOIS, op. cit., p. 206.

portés à croire depuis longtemps que "ce sont les idées qui mènent le monde"? Pourtant l'étude de Bertrand et Valois démontre assez clairement ceci:

> En orientant la pratique éducative dans un sens, nous prenons parti pour un ensemble de normes et de fonctions qui définissent le sens de la pratique pédagogique ainsi que pour un ensemble de modalités de fonctionnement, d'exemples et de comportements qui concrétisent cette pratique (...). Nous ne percevons pas toujours clairement que le choix de tel modèle ou de tel paradigme éducationnel implique en même temps le choix d'un ensemble d'éléments à savoir, tel mode de connaissance, telle conception de la personne et des relations personne-société-nature, telle façon de faire, tel ensemble de valeurs-intérêts et telle signification globale de l'activité humaine[6].

Ainsi donc, pour ces auteurs et nous abondons dans leur sens, il paraît irréaliste de considérer que ce sont les idées, les concepts purs, voire le réel en soi qui influe prioritairement sur la formation-transformation de la personne. Ne doit-on pas plutôt considérer que c'est la manière, la méthode, le mode, en somme le processus utilisé pour aborder ce réel qui au fond porte le véritable impact d'une formation-transformation de la personne et influence prioritairement sa conception du réel et son mode de penser?

---

6. Y. BERTRAND, P. VALOIS, op. cit., p. 6-7.

En regard d'une pratique pédagogique, une telle réflexion amène à se demander où se situe la véritable influence: au niveau du concept proposé ou à celui de la méthode utilisée pour véhiculer ce concept?

1.3 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

Le fait que des gens admettent que ce sont les idées et les concepts véhiculés qui portent la véritable influence suscite une autre question: Comment se fait-il que malgré le contexte pluraliste dans lequel baignent la société et l'éducation, il se manifeste une telle résistance face au moindre changement et ce, malgré certains échecs généralement reconnus sur les plans économique, politique, social et éducatif[7]? A notre avis, c'est qu'il faut chercher ailleurs les principaux lieux d'influence de l'acte éducatif.

Un professeur, incapable d'identifier lui-même l'en-

---

7. cf: L. BERTRAND, P. VALOIS, op. cit., pp. 192-209, 263-275.

Se rappeler aussi l'attitude de la population à tous les niveaux face à la réforme scolaire proposée actuellement par le Ministre C. Laurin. Quoique les motifs évoqués pour demander le retrait du projet de loi 40 soient quasi aussi variés qu'il y a de groupes d'intervention, la résistance se manifeste fortement et presqu'à tous les niveaux.

semble des valeurs socio-culturelles qu'il véhicule par ses stratégies pédagogiques, n'est pas à même de sensibiliser les élèves à l'influence qu'il exerce sur eux, lorsqu'il privilégie une approche pédagogique plutôt qu'une autre. Pas plus, d'ailleurs, que le maître n'est capable de "penser son enseignement" s'il croit que les auteurs de programmes ont pensé l'enseignement à sa place et qu'il n'a pour rôle que d'en appliquer les méthodes dans un environnement quelconque et en fonction d'un contenu prédéterminé.

L'importance de cette recherche se trouve dans la nécessité d'interroger ces phénomènes, d'en dénoncer les effets et surtout de favoriser chez les éducateurs une prise de conscience des niveaux d'influence qu'ils exercent auprès des étudiants[8]. Ceci, afin de permettre par la suite aux élèves de développer leur propre analyse et critique sur les visions de la personne et de la société qui leur sont proposées par les contenus, bien sûr, mais surtout par les méthodes pédagogiques qui véhiculent ces visions de façon encore trop inconsciente.

---

8. cf: G. MIALARET, "Action pédagogique. Méthodes éducatives et développement de la personnalité", dans les Actes du 7e congrès mondial de l'Association internationale des sciences de l'éducation, Gent, 1977, pp. 83-86.

Au-delà des visions et des conceptions du réel proposées par les approches pédagogiques, il faut également identifier comment celles-ci orientent les formes d'appropriation de la connaissance. Un type de mode de penser se forme lorsque telle stratégie pédagogique est utilisée. La variété des processus d'apprentissage devrait permettre le développement de diverses façons de s'approprier la connaissance, sinon, comment une pensée formée selon un processus linéaire et technologique, où l'objectivation oriente toute l'approche scientifique, peut-elle faire une critique valable de toute méthode scientifique qui prône dans une recherche l'inévitable rigueur de l'objectivité[9]? Comment faire une critique et une analyse véritable de sa manière d'apprendre si le processus de penser nait toujours du même ordre et n'a jamais été confronté avec un autre processus d'appropriation de la connaissance.

En somme, comment faire la critique d'une vision de la réalité et de sa connaissance si le mode de conception du réel et le mode de penser utilisent toujours le même processus. Bien sûr la cohérence est sauvegardée, mais

---

9. cf: Y. BERTRAND, P. VALOIS, op. cit., pp. 202-203.

souvent au dépens de la créativité[10].

D'autre part, le contexte confrontant dans lequel s'insère le système d'éducation devrait inciter les intervenants en éducation à se donner des grilles d'analyse pour identifier les courants philosophiques à la base des diverses approches pédagogiques proposées[11]. Autrement, le maître et à sa suite l'étudiant risquent de s'engager dans la construction d'une société allant à l'encontre des valeurs désirées; ils risquent d'agir de façon incohérente en préconisant des conceptions du réel contradictoires, ou même, par peur du risque et de l'insécurité, de rejeter tout changement d'une façon systématique.

Ce sont là différents écueils que la recherche actuelle, nous l'espérons, permettra d'éviter.

---

10. Comprendre ici créativité dans le sens d'un véritable processus de changement, "c'est-à-dire cette capacité de mettre à distance son fonctionnement, de prendre du recul et de mettre en question le sens de ses activités, donc de changer".

    A. TOURAINE, 1973: 33, cité par Y. BERTRAND, P. VALOIS, op. cit., p. 46.

11. C'est d'ailleurs ce que Y. BERTRAND et P. VALOIS réussissent à faire dans leur oeuvre Les options en éducation, op. cit.

1.4 LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous avons déjà, dans la note préliminaire, souligné le caractère particulier de ce travail. Quoiqu'il se présente plutôt comme une recherche dite fondamentale, les prises de positions personnelles en regard du contenu, de la terminologie et de la méthode peuvent, à prime abord, rendre le lecteur quelque peu sceptique. C'est là une de ses limites qui cependant,sera vite éliminée si l'on accepte d'en reconnaître le caractère spécifique.

De plus, la compréhension du discours et les prises de positions supposent une lecture de l'ensemble du mémoire pour pouvoir en saisir la cohérence. Car le fil conducteur des chapitres deux et trois n'est révélé qu'ultérieurement. Il serait donc risqué d'en interpréter certaines parties en dehors de l'ensemble. Ceci peut rendre plus ardue la lecture et la compréhension de la recherche.

Une troisième limite tient de l'objet même du mémoire. La démarche vise davantage à conscientiser et à favoriser une réflexion sur l'influence du maître en situation pédagogique qu'à présenter des pistes nouvelles d'action. Cela supposera des recherches subséquentes afin de déterminer quel genre d'influence devrait s'exercer en

fonction des valeurs et des options fondamentales qu'un système d'éducation veut véhiculer au travers des stratégies pédagogiques qu'il privilégie.

1.5 QUESTION DE RECHERCHE

Compte tenu des remarques précédentes, voici la question qui fera l'objet de notre recherche:

Comment interpréter les influences du mode de conception du réel et du mode de penser du maître sur les modes de conception du réel et de penser de l'élève en situation d'apprentissage?

1.6 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Divers objectifs aideront à trouver une réponse à la question de recherche présentée ci-dessus:

-démontrer l'actuelle impossibilité d'une influence directe du réel sur la personne indépendamment d'un mode quelconque de conception du réel.

-démontrer l'influence du mode de conception du réel sur la vision du réel qui en découle.

- démontrer l'influence du mode de conception du réel sur le mode de penser du maître.

-démontrer l'influence des modes de conception du réel et de penser du maître sur l'élaboration de ses stratégies pédagogiques.

-démontrer l'influence d'une stratégie pédagogique sur le mode de conception du réel et le mode de penser de l'élève.

-démontrer les implications de ces influences en regard de l'autonomie comme une des finalités de l'éducation et en regard du rôle du maître en situation d'apprentissage avec l'élève.

1.7 METHODOLOGIE

Quelle méthodologie devrons-nous privilégier pour atteindre les objectifs fixés?

Il nous paraît contradictoire ici d'utiliser une méthode précédemment élaborée, car cette décision irait à l'encontre de l'objet même de cette recherche. Nous avons expliqué au cours de la problématique comment une méthode

quelconque risque de fixer déjà une conception du réel. Aussi, pour sortir des "sentiers battus", faut-il s'efforcer d'explorer de nouvelles avenues!..

Pourquoi, dans une recherche fondamentale, n'est-il pas possible d'élaborer sa propre démarche intellectuelle de façon à graduellement dépasser la représentation d'intuitions et de faits identifiés, pour les situer dans un cadre conceptuel personnel?

En ce sens, nous entérinons le discours de Morin sur la méthode:

> Je pars aussi avec le besoin d'un principe de connaissance qui non seulement respecte, mais reconnaisse le non-idéalisable, le non-rationalisable, le hors-norme, l'énorme. Nous avons besoin d'un principe de connaissance qui non seulement respecte mais révèle le mystère des choses. A l'origine, le mot méthode signifiait cheminement. Ici, il faut accepter de cheminer sans chemin, de faire le chemin dans le cheminement... La méthode ne peut se former que pendant la recherche, elle ne peut se dégager et se formuler qu'après, au moment où le terme redevient un nouveau point de départ, cette fois doté de méthode. Nietzsche le savait: "Les méthodes viennent à la fin". (L'Antéchrist)[12].

Nous n'avons pas la prétention de créer de toutes

---

12. E. MORIN, La méthode, 1., La Nature de la Nature, Coll, Points, No. 123, Paris, du Seuil, p. 22. C'est l'auteur qui souligne.

pièces, mais nous désirons pousser l'audace de faire des liens nouveaux et d'élaborer notre propre cadre conceptuel à partir de concepts déjà existants. Se donner une méthodologie au service de notre pensée et de notre cheminement, plutôt que de s'efforcer d'insérer notre synthèse personnelle dans une méthodologie déjà existante, afin d'éviter l'écueil de mettre notre pensée au service d'une méthodologie. C'est dans cet esprit que nous proposons ici une méthode propre au cheminement de réflexion que nous voulons mener. En voici les étapes:

-d'abord, nous définirons ce que nous entendons par mode de conception du réel et mode de penser, ces définitions servant de cadre conceptuel à l'ensemble de la recherche.

-nous démontrerons qu'il est impossible qu'il n'y ait pas de mode de conception du réel chez la personne et que de ce mode découle une vision correspondante de la réalité.

-nous vérifierons comment le mode de conception du réel et le mode de penser s'interinfluencent puisqu'ils sont tous deux une activité de la pensée.

-nous vérifierons comment, chez le maître, ces modes de conception du réel et de penser se reflètent dans l'élaboration de ses stratégies pédagogiques.

-nous démontrerons comment les stratégies pédagogiques et la relation du maître avec l'élève influencent la formation-transformation de l'étudiant au niveau de son mode de conception du réel et de son mode de penser.

-nous démontrerons les implications de ces recherches précédentes en fonction des finalités de l'éducation et du rôle du maître en situation d'apprentissage avec l'élève.

-une telle prise de conscience devrait nous amener à démontrer l'importance qu'il y a pour le maître à identifier la source et l'impact de ses stratégies pédagogiques, de sorte qu'il puisse, au coeur de ses relations avec les élèves, assurer l'écart nécessaire à l'acquisition de leur autonomie, celle-ci étant considérée comme une des grandes finalités de l'éducation.

1.8 EN RESUME

Ce premier chapitre situe le problème constituant l'objet de recherche. A partir d'une méthodologie de "cheminement personnel", nous nous efforcerons de comprendre les influences qui jouent, en termes de mode de conception du réel et de mode de penser particulièrement au niveau de la relation maître-élève lors d'une situation d'apprentissage. Nous sommes maintenant en mesure d'aborder le cadre conceptuel.

CHAPITRE II

De la recherche de définitions: un cadre conceptuel

> "La définition est un jugement qui a pour sujet et pour attribut deux concepts équivalents."
>
> (Goblot)

Ne pouvant négliger la place qu'occupent dans cette recherche les expressions mode de conception du réel et mode de penser; il convient d'éclaircir la signification de celles-ci puisqu'elles serviront de cadre conceptuel à la présente recherche. La théorie de la connaissance de John Dewey et celle de la boucle tétralogique d'Edgar Morin serviront d'appui à notre discours.

Il n'est pas toujours aisé d'exprimer dans une expression concise l'ensemble des données que nous voulons véhiculer tout au cours d'une recherche. C'est pourquoi nous prendrons le temps d'en décortiquer chacun des termes et d'en formuler par la suite deux définitions précises.

Mais d'abord soulignons ceci: les expressions concevoir et penser, quoique différentes en notre esprit, peuvent porter à équivoque puisqu'elles concernent toutes deux une activité de l'intellect humain. Ce qui les distingue dans cette recherche c'est l'objet auquel elles se rapportent. La conception vise le réel dans son ensemble, l'acte de penser —— à noter que nous ne disons pas la pensée, celle-ci englobant à la fois la conception et l'acte de penser —— s'attarde à la connaissance en tant qu'objectivation d'un réel, en vue d'un savoir conscientisé.

A l'exemple de Dewey, qui, dans sa théorie de la connaissance, fait la distinction entre "expérience" et "réflexion" nous faisons la distinction entre "concevoir" et "penser", en ce sens que le mode de conception du réel touche l'ensemble de l'expérience d'une personne, alors que le mode de penser vise la conscientisation de cette expérience en lui donnant une signification en terme de connaissance acquise. Dewey écrit:

> L'expérience-épreuve implique changement mais le changement est un passage sans signification, s'il n'est pas lié consciemment au reflux [réflexion] des conséquences qu'il provoque[13].

Il importe donc, avant d'aborder les définitions, de comprendre que même si la pensée comporte à la fois le mode de conception du réel et le mode de penser, ceux-ci se distinguent en tant qu'activité intellectuelle. Le premier, le mode de conception du réel, ayant une fonction d'expérimentation a précisément besoin du second c'est-à-dire du mode de penser pour conscientiser l'expérience et la rendre signifiante dans une connaissance acquise et en tirer véritablement profit dans le futur.

---

13. J. DEWEY, Démocratie et éducation, Introduction à la philosophie de l'éducation, Paris, Armand Colin, 1975, p. 173.

2.1 LE MODE DE

Que ce soit au sujet de la conception du réel ou de l'acte de penser, nous émettons l'hypothèse de l'existence constante d'un processus. C'est pourquoi le processus désigné par l'expression "mode de" doit être interprété, ici, comme la manière, la façon personnelle ou collective de concevoir le réel et la manière, la façon personnelle ou collective de penser ce réel conçu.

Dans Le Petit Robert[14], le terme féminin mode comporte une dimension individuelle de vivre, d'agir, de penser: "Maître chez-moi, j'y pouvais vivre à ma mode" (Rousseau). Il comporte aussi une dimension collective, propre à une époque, un pays, un milieu: "Cette conduite était conforme aux modes de l'époque". Vers la fin du dix-huitième (18e) siècle, l'expression masculine mode de devient en usage sous le sens de "forme particulière sous laquelle se présente un fait, s'accomplit une action: "mode de vie, ... d'action, ... de penser". A cette expression,

---

14. XXX, Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour, Paris, Le Robert, 1981, p. 1211.

le Petit Larousse[15] donne le sens de "méthode".

Ce que nous tenons à préciser ici c'est qu'une manière personnelle de... peut devenir collective, prendre même l'allure d'une méthode et acquérir alors un caractère généralisé sous l'expression mode de.

D'autre part, c'est volontairement que nous remplaçons le terme "individuel" par celui de "personnel", car nous désirons intensifier la dimension humaine de notre recherche[16]. Le caractère relationnel nous apparaît plus facile à pressentir dans le mot "personne" que dans celui "d'individu", puisque la reconnaissance du JE naît de la relation avec un TU, alors que l'individualisation ne suppose pas nécessairement une relation[17].

---

15. XXX, Petit Larousse illustré, dictionnaire encyclopédique pour tous, édition revue et corrigée, Paris, Larousse, 1981, p. 645.

16. Note: le terme "individu" s'utilise pour signifier tout genre ou espèce (animal, végétal, humain) alors que le mot "personne" précise de soi le caractère humain de la réalité. (Le Petit Robert, 1981, pp. 991, 1409).

17. Note: C'est à partir des antonymes que nous pouvons mieux comprendre le sens relationnel que garde le mot "personnel". L'antonyme de celui-ci est "impersonnel"; alors que celui d'"individu" est "collectif". (Le Petit Robert, 1981, pp. 991, 1410).

2.2 MODE DE CONCEPTION DU REEL

1- Conception

Mot signifiant "formation d'un concept, d'une idée générale dans l'esprit humain[18]".

Ce qui constitue l'intérêt de cette définition est le double aspect que présente le mot conception. La conception c'est à la fois l'acte de l'intelligence s'appliquant à une réalité et le résultat de cet acte[19].

Ceci correspond à une hypothèse personnelle où le processus utilisé produit le résultat d'une manière que nous qualifions d'intrinsèque. En d'autres termes, l'acte intellectuel de concevoir détermine le concept lui-même, c'est-à-dire qu'il l'oriente, le définit et le structure de façon à ce que l'acte de conception en fixe le résultat. Sans vouloir tomber dans le courant du conceptualisme pur où les concepts n'ont d'existence que par la pensée qui les conçoit, il est bon

---

18. XXX, Le Petit Robert, op. cit., p. 356.
19. Ibid.

de souligner l'influence, la relation étroite qui existe entre l'acte intellectuel et le résultat de cet acte. Ceci pour nous aider à comprendre que le mode de conception utilisé donne une coloration au concept qui en découle.

2- Du réel

Choisir le mot "réel" ne tient pas de l'arbitraire. Nous l'avons privilégié à cause des ambiguïtés que portent actuellement des mots tels que: environnement, monde, milieu, univers, cosmos, etc. Le mot réel nous semble à la fois plus global et moins porteur de certains courants idéologiques actuels. Toute personne au cours de son existence est en contact avec de la réalité, avec ce qui existe en fait en tant que réalité de la matière et réalité de l'esprit.

Dans ce réel, qui dépasse les seules choses matérielles, nous englobons également le ce qui a existé et le ce qui existera afin de tenir compte de l'historicité de l'être humain. Celui-ci, vivant dans l'histoire, a, par la pensée, la capacité de se souvenir et de prévenir et ainsi de comprendre le présent comme en tension entre un passé et un avenir, entre l'être et le devenir. C'est pourquoi le réel avec lequel la personne est mise en contact ne peut être dissocié de l'histoire passée, une his-

toire qu'à la fois la personne possède mais qui lui échappe dans l'événement passé comme tel. De même, le réel ne peut être vu sans relation avec cet avenir qui vient mais qui est encore à venir[20]. Comme le dit Dewey:

> Examiner la portée de l'événement sur ce qui peut être, mais n'est pas encore, c'est penser.
>
> Nous vivons non dans un monde fixe et fini, mais dans un monde qui progresse et dans lequel notre tâche essentielle est prospective et dans lequel le rétrospectif — et toute connaissance distincte de la pensée est rétrospective — n'a de valeur que par la solidité, la sécurité et l'enrichissement qu'il apporte à notre manière d'aborder l'avenir[21].

En somme, le réel signifie ce qui se trouve aujourd'hui et avec lequel la personne, en elle-même, en ses ancêtres et en ses descendants a été, est et sera en contact tout au cours de son existence.

3- Le mode de conception du réel: s'approprier le réel

A partir de ce que nous avons dit précédemment,

---

20. cf: A. DARLAP, "Historicité", dans Encyclopédie de la foi, Tome 2, Coll. "Cogitatio fidei", T. 2, Paris, Cerf, 1965, pp. 226-232.

    B. HARING, "L'homme et l'histoire", dans La loi du Christ , T. 1, 3ème édition revue, Tournai, Desclée et Cie, 1957, pp. 129-134.

21. J. DEWEY, Démocratie et éducation, op. cit., p. 181, et p. 186.

il est maintenant possible de saisir que le mode de conception du réel, est pour la personne humaine, cette capacité de s'approprier le réel. Ceci se fait d'une double façon. D'une part, comme une adaptation de la personne elle-même à la réalité et d'autre part, comme une capacité pour la personne de reproduire, adapter ou transformer la réalité selon ses besoins[22].

Le verbe "approprier" dans sa forme pronominale signifie "faire sien", s'attribuer la propriété de quelque chose". C'est la capacité pour l'être humain d'adapter, d'appliquer une réalité à ce qu'il est: "approprier l'éducation de l'homme à l'homme" dit Rousseau. Ou encore, c'est la capacité pour la personne elle-même de s'adapter à cette réalité pour la faire sienne: "Il est un art de s'approprier les pensées d'autrui, de les rendre siennes, par la manière dont on les exploite" (La Bruyère)[23].

Ainsi, la relation de la personne avec le réel et la conception qu'elle s'en fait amènent une vision de la réa-

---

22. cf: A. TOURAINE, Production de la Société, Paris, du Seuil, 1973.

23. XXX, Le Petit Robert, op. cit., pp. 89-90.

lité d'où découle des attitudes et des comportements en conséquence de cette vision. En ce sens, la définition de paradigme et de ses éléments présentée dans Les options en éducation nous apparaît très pertinente. Les auteurs appellent paradigme l'ensemble des éléments suivants: le mode de connaissance, la conception de la personne-nature-société, la façon de faire, l'ensemble des valeurs-intérêts et la signification globale de l'activité humaine. Et ils ajoutent ce qui, d'ailleurs, constitue leur hypothèse centrale: "le choix d'un paradigme socio-culturel implique une option pour un type de société que nous voulons nous donner"[24].

Nous expliquerons dans le point suivant pourquoi nous tenons quand même à privilégier l'expression mode de conception du réel à celle de paradigme.

4- Le mode de conception du réel: une limite qui fait sa force

Il est possible de reconnaître que le terme con-

---

24. Y. BERTRAND, P. VALOIS, Les options en éducation, op. cit., pp. 6-7.

ception et les mots de même famille comme concept, conceptualisation, conceptualiser sont souvent utilisés en regard de l'activité intellectuelle sans référence à la praxis. Nous admettons cette limite. Cependant le terme conception, dans un double aspect d'acte et de résultat, donne toute une orientation à la spécificité de l'être humain. En effet, la capacité intellectuelle de concevoir apporte à la praxis une dimension bien au-delà de l'instinctuel et c'est précisément à ce niveau que se distingue l'être humain de l'animal. Par sa capacité de se former une conception quelconque du réel, par sa capacité d'établir divers types de relations avec ce réel et même d'en prendre un certain écart, l'être humain possède la meilleure appropriation du réel, de même que la plus large part d'intervention dans celui-ci.

En ce sens, on pourrait nous reprocher d'employer cette expression plus ambigüe que celle de paradigme, qui garde actuellement toute sa valeur entre le signifiant et le signifié. Cependant l'expression mode de conception du réel permet de souligner davantage l'influence du mode sur le résultat.

A cause du mode de relation établi entre l'être humain et le réel, nous savons que la conceptualisation de-

vient sélective et contextuelle. Le style de contact personne-réel oriente et structure plus ou moins consciemment la ou les visions de la réalité. Or nous devons reconnaître que ces visions ou modèles sont des interprétations de la réalité et non la réalité elle-même. C'est donc pour mettre l'accent sur cet aspect inévitable de l'influence du mode de conception sur les résultats en termes de visions et d'attitudes que nous utilisons cette expression plutôt que celle de paradigme.

2.3 MODE DE PENSER

L'être humain s'appropriant le réel sans réflexion possède "un savoir mort", pour employer une expression de John Dewey. D'ailleurs, il déclare, en parlant de l'importance de développer la capacité de penser:

> La pensée qui n'est pas liée à l'accroissement de l'efficacité dans l'action et à la connaissance plus approfondie de soi et du monde dans lequel on vit, est défectueuse en tant que pensée. En outre, le savoir-faire acquis en dehors de la pensée est coupé de toutes significations des fins auxquelles il est destiné. Il laisse par conséquent l'homme à la merci de ses habitudes routinières et du contrôle autoritaire de ceux qui savent ce qu'ils veulent et qui ne sont pas trop scrupuleux sur les moyens de l'obtenir. Le savoir coupé de l'action réfléchie est un savoir mort, un poids écrasant pour l'esprit. (...) Il est un des obstacles les plus puissant au développement ulté-

rieur de l'intelligence[25].

Cette longue citation résume bien les raisons qui nous poussent à distinguer le mode de penser du mode de conception du réel. Alors que celui-ci vise particulièrement les attitudes intellectuelles générales dans la relation de la personne avec le réel, le mode de penser vise directement:

> le désir de déterminer la <u>signification</u> d'un acte accompli ou à accomplir[26]. Penser, c'est créer d'une manière précise et délibérée des liens entre ce qui est fait et ses conséquences. C'est non seulement noter le fait qu'ils sont liés, mais la nature de leurs liens. C'est donner aux liens la forme de relation[27].

1- <u>Penser</u>

Dans ce mémoire, c'est en terme de processus de conscientisation que nous parlerons de cette manière précise et délibérée de faire des liens. Par ailleurs, cette création de liens suppose au départ une situation problématique. C'est lorsqu'il y a doute, incertitude ou apparente incohérence que l'acte de penser se produit, puisque le processus de conscientisation cherche à trouver une rela-

---

25. J. DEWEY, op. cit., p. 187.
26. Ibid., p. 186. C'est nous qui soulignons.
27. Ibid.

tion entre des éléments apparemment disjoints ou sans référence l'un envers l'autre.

C'est à Edgar Morin que nous empruntons ici la "mise en image" des dires précédents. Pour nous, le mode de penser est un processus de conscientisation qui vise la mise en ordre d'une structure intellectuelle désorganisée lorsqu'une personne est mise en contact avec de nouveaux concepts ou des situations nouvelles.

Morin utilise l'expression:

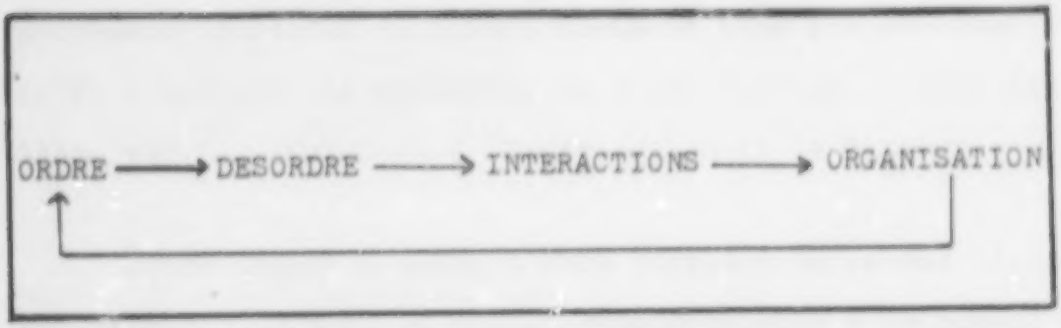
> "en-cyclo-péder", c'est-à-dire "apprendre à articuler les points de vue disjoints du savoir en un cycle actif. L'en-cyclo-pédisme vise à articuler ce qui est fondamentalement disjoint et qui devrait être fondamentalement joint"[28].

A la page suivante, nous retrouvons le schéma de la boucle tétralogique de Morin et une adaptation de celui-ci au mode de penser.

---

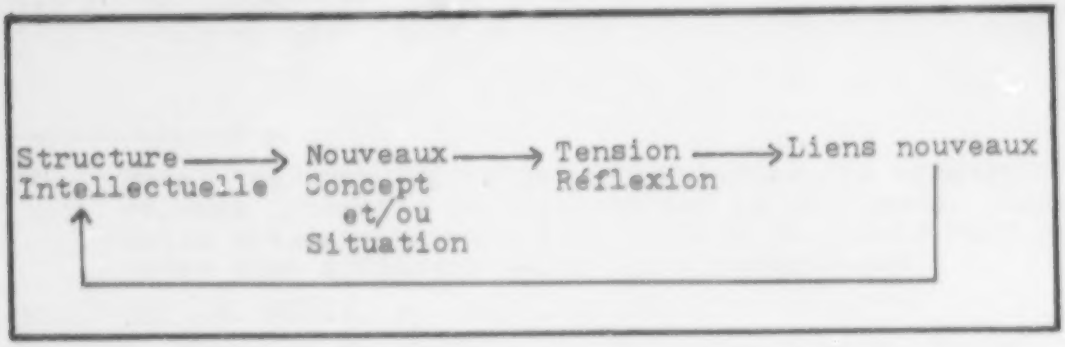
28. E. MORIN, La Méthode, 1, La Nature de la Nature, Coll. Points, Paris, du Seuil, 1977, p. 19. C'est l'auteur qui souligne.

TABLEAU 1.[29], Boucle tétralogique de Edgar Morin



devient par adaptation: (dans le tableau 2)

TABLEAU 2: Le mode de penser



29. Ibid., p. 54.

Constitué selon une structure précise, l'être humain mis en contact avec un nouveau concept ou une nouvelle situation déclenche un processus de tension-réflexion. Ce processus constitué de divers éléments tels que l'historicité, l'analyse, la synthèse, la signification, l'application, etc.[30], travaille à la résolution de la tension.

Cette démarche amène l'être humain à faire des liens nouveaux qui forment un acquis supplémentaire s'intégrant à la structure intellectuelle précédente pour lui donner une forme nouvelle. Le nouveau permet de dépasser le cercle vicieux puisque, comme le souligne Morin, la dimension nouvelle devient réflexive et génératrice d'une pensée plus complexe[31]. Pour sa part, Teilhard de Chardin avait écrit: "En tous domaines, quand une grandeur a suffisamment grandi, elle change brusquement d'aspect, d'état ou de nature"[32].

---

30. Note: ne voir ici qu'une nomenclature non exhaustive, sans intention de hiérarchiser le processus. Certains éléments pouvant être absents ou placés dans un ordre bien différent selon les circonstances.

31. cf: E. MORIN, op. cit., p. 19.

32. P. TEILHARD DE CHARDIN, Le Phénomène humain, Paris, du Seuil, 1955, p. 78.

C'est pourquoi nous croyons que penser signifie aussi transformer, c'est-à-dire que le changement effectué par la tension-réflexion permet "de se replier sur ses idées, de les examiner, de les modifier ou de les combiner de diverses manières"[33], pour établir de nouveaux liens avec le déja possédé et le nouvellement acquis.

2- Le mode de penser: s'approprier la connaissance

La connaissance est le réel en tant que celui-ci devient objet du savoir. Le mode de penser est un processus de conscientisation qui permet à l'être humain de s'approprier cette connaissance. Nous avons précédemment expliqué que s'approprier la réalité est la capacité d'appliquer le réel à soi ou de s'adapter à lui. L'appropriation de la connaissance est présentée dans le même sens, en terme de connaître, c'est-à-dire: naître avec le savoir présenté par d'autres, naître avec le savoir déjà connu mais que l'être humain découvre par lui-même et naître avec le savoir qu'il innove et invente lui-même en faisant des liens encore inédits.

Pour la personne, s'approprier la connaissance est

---

33. VAUVENARGUES, cité par Le Petit Robert, op. cit., p. 1638.

donc cette capacité de relier ce qui paraît fondamentalement disjoint en faisant des liens nouveaux. Dewey déclare:

> Toute pensée est recherche et toute recherche est originale pour celui qui la mène, même si tout le reste du monde est déjà certain de ce qu'il est toujours en train de chercher[34].

3- Le mode de penser: une force qui fait sa limite

Considérer le mode de penser comme l'appropriation de la connaissance par un processus de conscientisation est admettre que l'être humain, par son activité intellectuelle, sait ce qui lui arrive, il sait qu'il pense. "Quand, pour la première fois, dans un vivant, l'instinct s'est apercu au miroir de lui-même, c'est le monde entier qui a fait un pas"[35] déclare Teilhard de Chardin.

Le mode de penser permet à la personne de découvrir son propre fonctionnement cognitif, car alors, l'être humain peut comprendre par sa conscientisation, non seulement qu'il pense, mais de quelle façon il le fait. Il

---

34. J. DEWEY, op. cit., p. 183.
35. P. TEILHARD DE CHARDIN, op. cit., p. 200.

sait qu'il s'approprie un savoir et que celui-ci porte la coloration des liens qu'il a élaborés.

> Bien que toute pensée aboutisse à la connaissance, la valeur de la connaissance est subordonnée en fin de compte à son utilisation dans la pensée[36].

Par ailleurs, depuis cet instant privilégié où un être s'est découvert pensant, la parole ne cesse de grandir. L'importance du langage dans le processus, le développement et le fonctionnement de la pensée est depuis fort longtemps reconnue. En effet, le langage favorise la structure de la pensée[37]. Certes, il ne faut pas oublier que structure signifie non seulement construction, mais aussi encadrement, limitation.

Toute langue véhicule un cadre affectif, intellectuel, social et culturel qui modèle l'expression du sujet et par ricochet la pensée qui conçoit et se conçoit par elle. L'apprentissage du langage est un véhicule essentiel à l'acte de penser, mais en même temps, il encadre celui-ci dans les limites de ce véhicule.

---

36. J. DEWEY, op. cit., p. 186.
37. cf: C.R.E.S.A.S., L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Coll. Science de l'Education, Paris, éd. E.S.F., 1981, chap. 3 à 6.

Une telle réflexion permet de reconnaître l'importance pour l'être humain d'être mis en contact avec plusieurs langues afin d'élargir son champ culturel et intellectuel. Ceci dit, il demeure que l'impact de la langue maternelle est majeur parce que celle-ci est également la langue principale d'éducation scolaire. C'est elle qui la première modèle l'acte de penser par l'appropriation de la connaissance. Porteuse d'une culture donnée, la langue oriente le processus de conscientisation selon son cadre culturel donnant ainsi des visières au mode de penser. Chacun est donc dès le bas âge et tout au cours de son existence en effort de libération s'il veut créer au-delà du modèle reçu.

2.4 EN RESUME

Voici au terme de ce chapitre deux définitions résumant l'ensemble des réflexions émises précédemment.

L'expression <u>mode de conception du réel</u> nous inspire la définition suivante: c'est la manière, la façon personnelle ou collective de s'approprier le réel par la formation dans l'esprit humain d'un concept, d'une idée générale touchant ce qui se trouve aujourd'hui et qui

peut mettre en contact avec ce qui a existé et ce qui existera.

D'autre part, à l'expression mode de penser nous proposons cette définition: c'est la manière, la façon personnelle ou collective de s'approprier la connaissance par un processus de conscientisation qui vise à la mise en ordre de la structure intellectuelle désorganisée par le contact d'un nouveau concept ou d'une nouvelle situation.

La démarche conduisant à la définition de ces deux expressions nous a permis de percevoir déjà, que la conception du réel et l'acte de penser ne peuvent exister sans un mode quelconque. Aussi, dans le chapitre suivant, nous clarifierons plus spécifiquement cette influence du mode.

De plus, puisque le mode de conception du réel et le mode de penser sont deux formes de l'activité intellectuelle, nous essayerons d'identifier l'interinfluence de l'un sur l'autre, en précisant, par ce même fait ce qui les distingue.

CHAPITRE III

Des influences

"La méthode ne peut plus
se séparer de son objet."
(W. Heisenberg)

C'est par deux définitions que nous avons terminé le chapitre précédent; ces deux définitions servant à identifier ce qui nous paraît l'essentiel dans les expressions : mode de conception du réel et mode de penser. Il nous faut maintenant identifier les influences du mode sur la conception du réel et sur l'acte de penser ainsi que l'interinfluence existant entre le mode de conception du réel et le mode de penser.

Tout d'abord, situons le mode de conception du réel par rapport au mode de penser.

3.1 LA SITUATION DU MODE DE PENSER DANS LE MODE DE CONCEPTION DU REEL

Il est difficile de séparer ces deux modes de façon très nette étant donné qu'il s'agit toujours de parler d'une activité intellectuelle. Là où Dewey parle d'expérimentation, nous disons mode de conception du réel, et là où il parle de réflexion, nous disons mode de penser, reconnaissant que ces deux modes sont des activités intellectuelles.[38]

---

38. cf: J. DEWEY, op. cit., pp. 178-186.

Cependant, la définition de ces deux modes dans le chapitre précédent a démontré que le mode de conception du réel cherchait à s'approprier le réel alors que le mode de penser s'attardait plutôt à la manière de s'approprier la connaissance, celle-ci étant vue comme une objectivation du réel.

En ce sens, nous pouvons dire que le mode de conception du réel englobe le mode de penser, puisque ce dernier s'arrête particulièrement sur ce que le mode de conception du réel lui transmet afin d'en donner une signification quelconque par l'organisation de nouveaux liens[39]. C'est pour cette raison que nous accordons la primauté au mode de conception du réel sur le mode de penser. Il en est le fournisseur de stimuli.

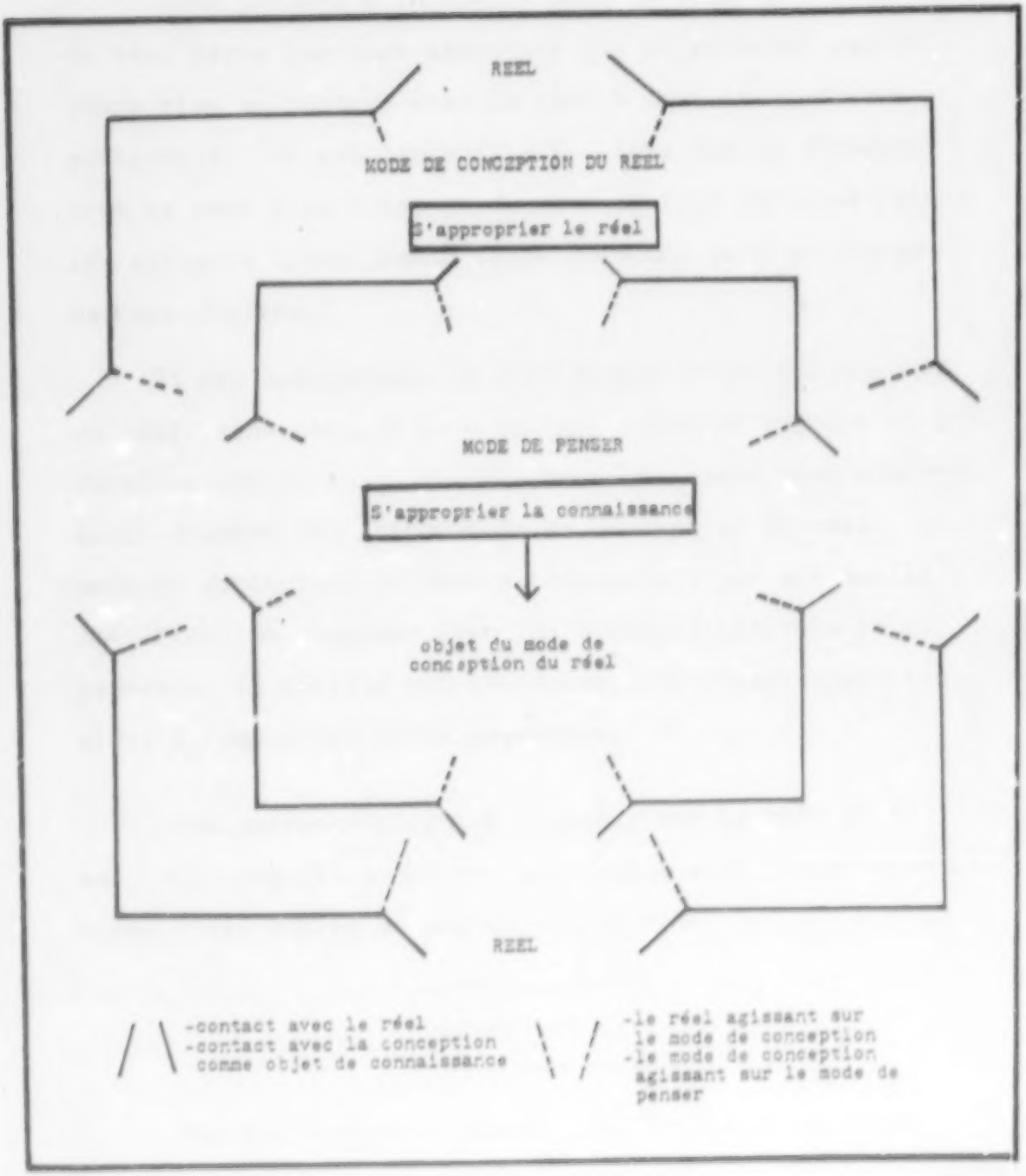
Par contre, puisque dans cette recherche, nous identifions la conscientisation comme une caractéristique du mode de penser et que la création de liens nouveaux lui est réservée, il n'est pas possible d'imaginer une conception du réel évolutive sans le mode de penser.

---

39. "L'incitation à penser réside dans le désir de déterminer la signification d'un acte accompli ou à accomplir." J. DEWEY, op. cit., p. 186.

Le tableau suivant est un essai de représentation du mode de penser dans le mode de conception du réel.

Tableau 3: Le mode de penser dans le mode de conception du réel



3.2 INFLUENCE DU MODE SUR LA CONCEPTION DU REEL

Nous parlons d'influence dans le mode de conception du réel parce que nous admettons que la personne est toujours mise en contact avec le réel à travers un filtre quelconque. Il est impossible à l'être humain d'aborder tout le réel à la fois, et de plus, il faut reconnaître que les éléments constituants cette personne sont en eux-mêmes des filtres.

Si par impossible, un être humain avait toujours vécu seul, sans contact avec quelque forme de culture ou d'éducation que ce soit, il nous faudrait quand même admettre qu'il possède son propre mode de conception du réel. Ce mode de conception du réel se traduirait par une manière spécifique de composer avec les éléments naturels et de percevoir la réalité qui l'entoure. Un exemple peut nous aider à comprendre cette assertion.

Une personne vivant à l'ouest, sur le bord de la mer, voit régulièrement une boule lumineuse tomber dans la masse d'eau auprès de laquelle elle vit:

perception a)

Par ailleurs, tout autour, des fruits d'une forme

semblable à la boule lumineuse s'échappent d'un arbre, ils tombent aussi:

perception b)

Un lien entre ces deux perceptions se fait: les objets ronds ont tendance à tomber.

perception a) + perception b) = REPRESENTATION

Les fruits recueillis par terre tombent aussi sur le sol, lorsqu'ils s'échappent des mains:

expérimentation a)

Par ailleurs, d'autres objets, carrés ou pointus tombent aussi lorsqu'ils s'échappent des mains:

expérimentation b)

Nouvelle relation: les objets, lorsqu'ils s'échappent d'un point élevé, tombent vers un point plus bas.

REPRESENTATION + expérimentation a et b = INTERPRETATION

Peu importe leur forme, leur couleur, leur largeur et leur hauteur, les objets, lorsqu'ils ne sont pas retenus, tombent:

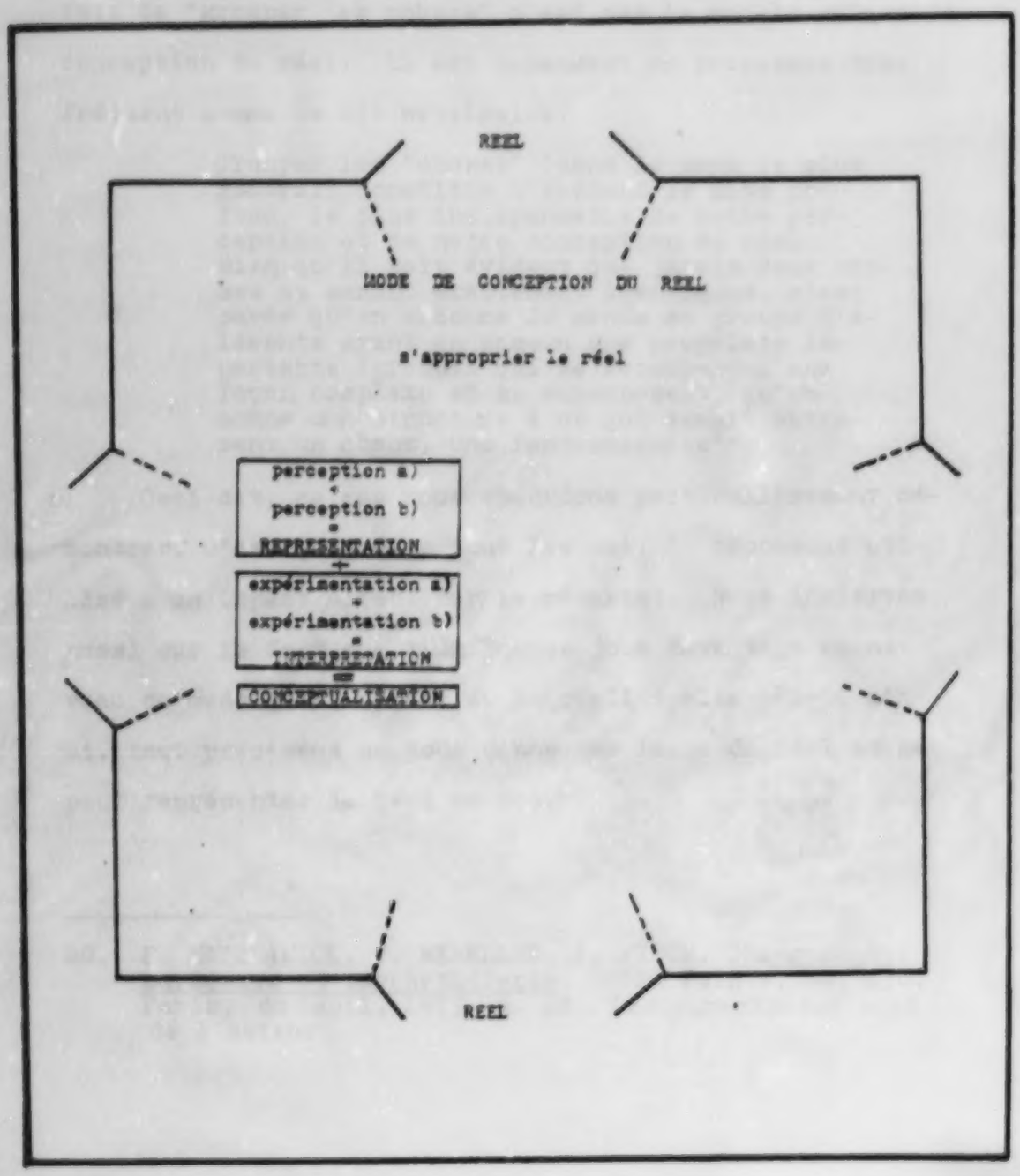
perceptions et expérimentations nouvelles

Acte et Résultat (principe de la conception): tous les objets portent en eux le principe de tomber, c'est-à-dire de passer d'un point élevé à un point moins élevé.

REPRESENTATION		INTERPRETATION		CONCEPTUALISATION
perceptions a et b	+	représentantion + expérimentations a et b	=	

Le processus, précédemment expliqué, se trouve inséré à l'intérieur du cadre du mode de conception du réel dans le tableau qui suit:

Tableau 4: De la représentation à la conceptualisation



Il est à noter ici que l'exemple utilisé de représentation-interprétation-conceptualisation, basé sur le fait de "grouper les choses", n'est pas le modèle unique de conception du réel. Il est cependant un processus très fréquent comme le dit Watzlawick:

> Grouper les "choses" (dans le sens le plus général) constitue l'élément le plus profond, le plus indispensable de notre perception et de notre conception du réel. Bien qu'il soit évident que jamais deux choses ne seront exactement identiques, c'est parce qu'on ordonne le monde en groupe d'éléments ayant en commun une propriété importante (groupes qui se recoupent d'une façon complexe et se superposent) qu'on donne une structure à ce qui serait autrement un chaos, une fantasmagorie[40].

Ceci dit, ce que nous voudrions particulièrement démontrer, c'est que, dans tous les cas, le processus utilisé a un impact direct sur le résultat. Nous insistons aussi sur le fait que l'influence joue davantage au niveau du mode qu'au niveau de la réalité elle-même. Ainsi, tout processus ou mode donne une image du réel et ne peut représenter le réel en soi.

---

40. P. WATZLAWICK, J. WEAKLAND, R. FISCH, Changements, paradoxes et psychothérapie, Coll. Points, No. 130, Paris, du Seuil, 1975, p. 22. Les parenthèses sont de l'auteur.

3.3 INFLUENCE DU MODE SUR L'ACTE DE PENSER

Si nous reprenons l'exemple de la boule qui tombe, nous savons que la conceptualisation qui en découle (tout objet tombe) n'est vraie qu'en partie, et ce dans un contexte bien défini (gravité). Par ailleurs, le jour où la personne se trouve à l'est et perçoit que la boule lumineuse monte de la mer plutôt que d'y tomber, le processus de représentation-interprétation-conceptualisation vient d'être remis en cause. La conception de la réalité est bouleversée puisque, dans le mode de penser, un désordre vient créer une tension-réflexion nouvelle cherchant à résoudre cette énigme.

Mais tant que la personne n'est pas mise en contact avec une réalité pouvant contredire sa conception du réel et amener un désordre dans son mode de penser, elle conserve une conception du réel conforme au processus utilisé. Concernant le changement et l'invariance, Watzlawick écrit:

> ...la situation était sans doute analogue à celle que décrit Whorf lorsqu'il dit, que dans un univers où tout est bleu, le concept de bleu ne peut apparaître, par manque de couleur faisant contraste[41].

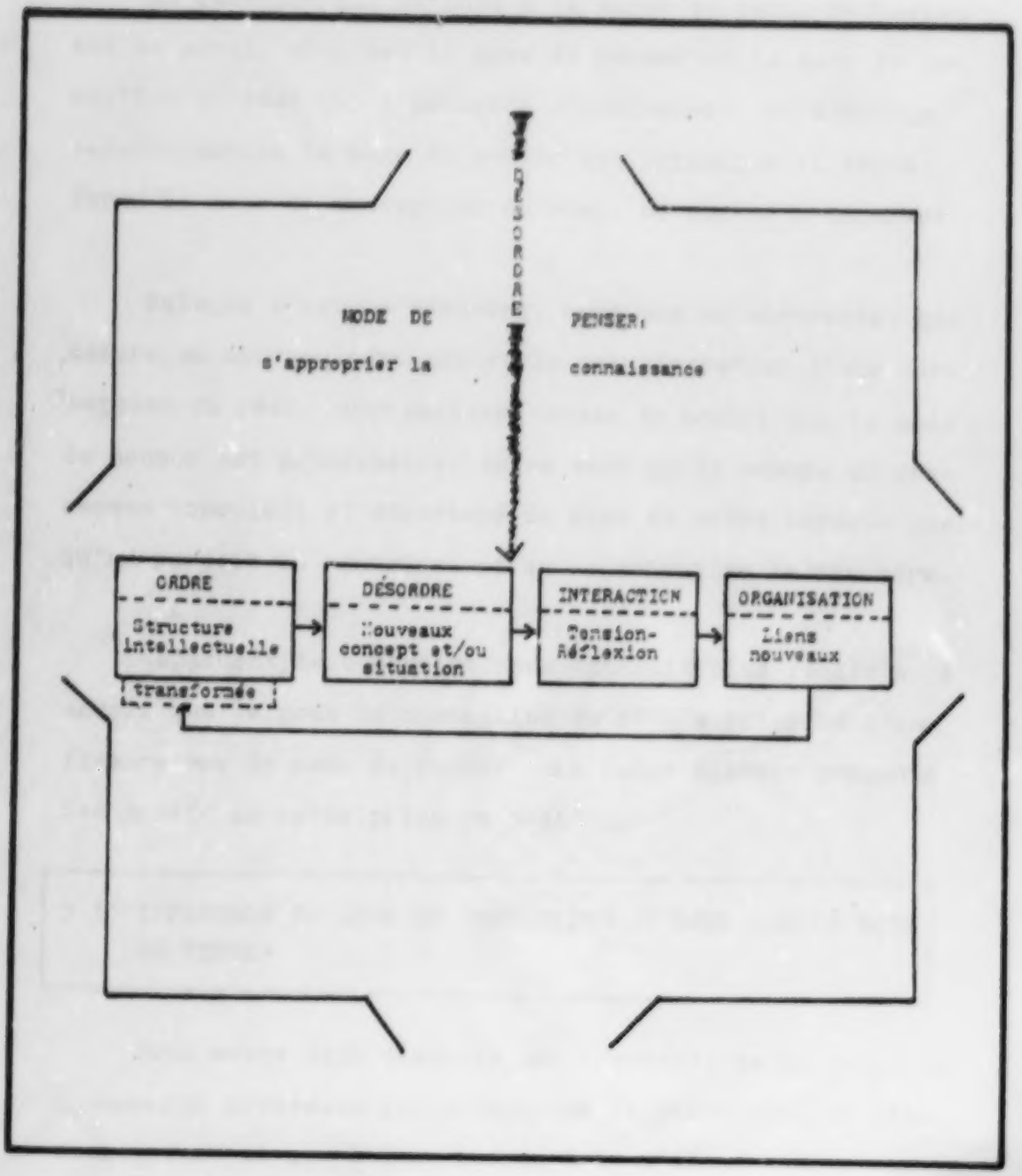
---

41. Idem, p. 33.

Une telle affirmation démontre que le passage de la perception à la conceptualisation n'est pas si simple et qu'un concept peut même demeurer inexistant tant qu'il n'est pas mis en rapport avec un contraste. En d'autres termes, si nous reprenons la définition du mode de penser, nous devons reconnaître qu'un désordre est nécessaire à la formation-transformation d'une structure de penser et de conception du réel. La cohérence n'assure donc pas toujours une pensée exacte et peut même empêcher la découverte et l'invention.

D'autre part, une fois le désordre présent, tout n'est pas résolu, puisque la façon dont va se faire la tension-réflexion orientera à son tour le résultat. C'est ici qu'entre en ligne de compte la plus large part d'influence du mode sur l'acte de penser. Car si la manière de résoudre le problème (désordre) est toujours la même, les résultats seront toujours du même ordre. L'expérience scientifique démontre clairement cet aspect en révélant que nombre de problèmes demeurent faussement résolus tant que la question (tension-réflexion) n'est pas posée différemment. Ici encore, tout comme dans le mode de conception du réel, le résultat est conséquent du mode. Nous insérons ici un tableau explicatif du mode de penser.

Tableau 5: Le mode de penser



3.4 DES DEUX MODES, A QUI LA PRIORITE D'INFLUENCE?

La question qui se pose à la suite de cette réflexion est de savoir si c'est le mode de penser ou le mode de conception du réel qui a priorité d'influence. En d'autres termes, est-ce le mode de penser qui influence et transforme le mode de conception du réel, ou est-ce l'inverse?

Puisque c'est le désordre, créé par un contraste, qui assure un nouveau résultat et la transformation d'une conception du réel, nous serions tentée de croire que le mode de penser est prioritaire, en ce sens qu'il assure un processus conscient et structuré de mise en ordre lorsque quelqu'un perçoit un contraste et en conscientise le désordre.

Cependant, le contraire nous apparait plus réaliste, à savoir que le mode de conception du réel a priorité d'influence sur le mode de penser. Le point suivant présente les motifs de cette prise de position.

3.5 INFLUENCE DU MODE DE CONCEPTION DU REEL SUR LE MODE DE PENSER

Nous avons déjà démontré, par l'exemple de la boule lumineuse, un processus qui présuppose la perception du réel. Aussi, faut-il que l'être humain soit d'abord mis en con-

tact avec le réel afin de voir un contraste et déclencher un processus de remise en ordre. La différence entre la personne et les structures infra-humaines consiste justement au delà des perceptions et des expérimentations, à faire des liens ou à grouper les choses, comme dit Watzlawick, pour créer un ordre avec ce qui paraît désordre. Rappeler ici les difficultés des handicapés sensoriels —— particulièrement de la vue et de l'ouie —— peut aider à comprendre la priorité d'influence du mode de conception du réel sur le mode de penser.

Le second argument nous vient du contexte sociétal dans lequel vit l'être humain. Toute personne naît dans une société ou du moins elle naît d'un autre être humain. Cette personne entre en relation avec le réel à travers des parents[42] véhiculant un mode de conception du réel. Ils sont eux-mêmes influencés par des parents, et ainsi de suite. Une influence à chaîne, dirons-nous.

Troisièmement, nous savons que le développement de l'être humain se fait par la croissance et la maturation du bébé jusqu'à l'adulte, où le processus de conscientisa-

---

42. Note: Ici comprendre "parents" dans le sens large de communauté humaine (sociale, culturelle, politique, intellectuelle, morale, etc.) dans lequel baigne la personne.

tion évolue graduellement passant d'un stade moins conscient à plus conscient. Si le mode de penser est plus restreint chez le jeune enfant, la sensation et la perception y sont, par ailleurs, très actives. A ce sujet, Bruno Bettelheim dit:

> Bien que le moi soit cette institution de l'esprit qui nous permet d'être rationnel, c'est une faible institution. Plus l'enfant est petit, plus faible est son moi. Comme le dit Freud: "la voix de la raison est très faible". Elle est facilement étouffée par les clameurs bruyantes des émotions. Cependant, vu que la raison est faible, que l'enfant se sent incapable de dominer toute la réalité, d'agir réellement par lui-même, sa peur d'être abandonné par ceux qui agissent pour lui le conduit à la formation d'un surmoi. Ainsi le surmoi est institué en premier lieu pour nous protéger du monde extérieur (il en est de même plus tard pour le moi). Cela implique à proprement parler, les exigences de nos parents à contrôler notre conduite, en retour de notre sécurité[43].

Aussi, l'enfant, alors qu'il ne peut conscientiser ce qui se passe avec autant d'intensité que l'adulte, est-il plus vulnérable au mode de conception du réel que les adultes possèdent, et à travers duquel ils le mettent en relation avec le réel. Alors, il nous semble que, principalement dans la relation adulte-enfant, le mode de conception du réel a

---

43. B. BETTELHEIM, "Psychanalyse et Education", dans Education et Psychanalyse, Paris, Hachette, 1973, p. 17-18. La parenthèse est de l'auteur.

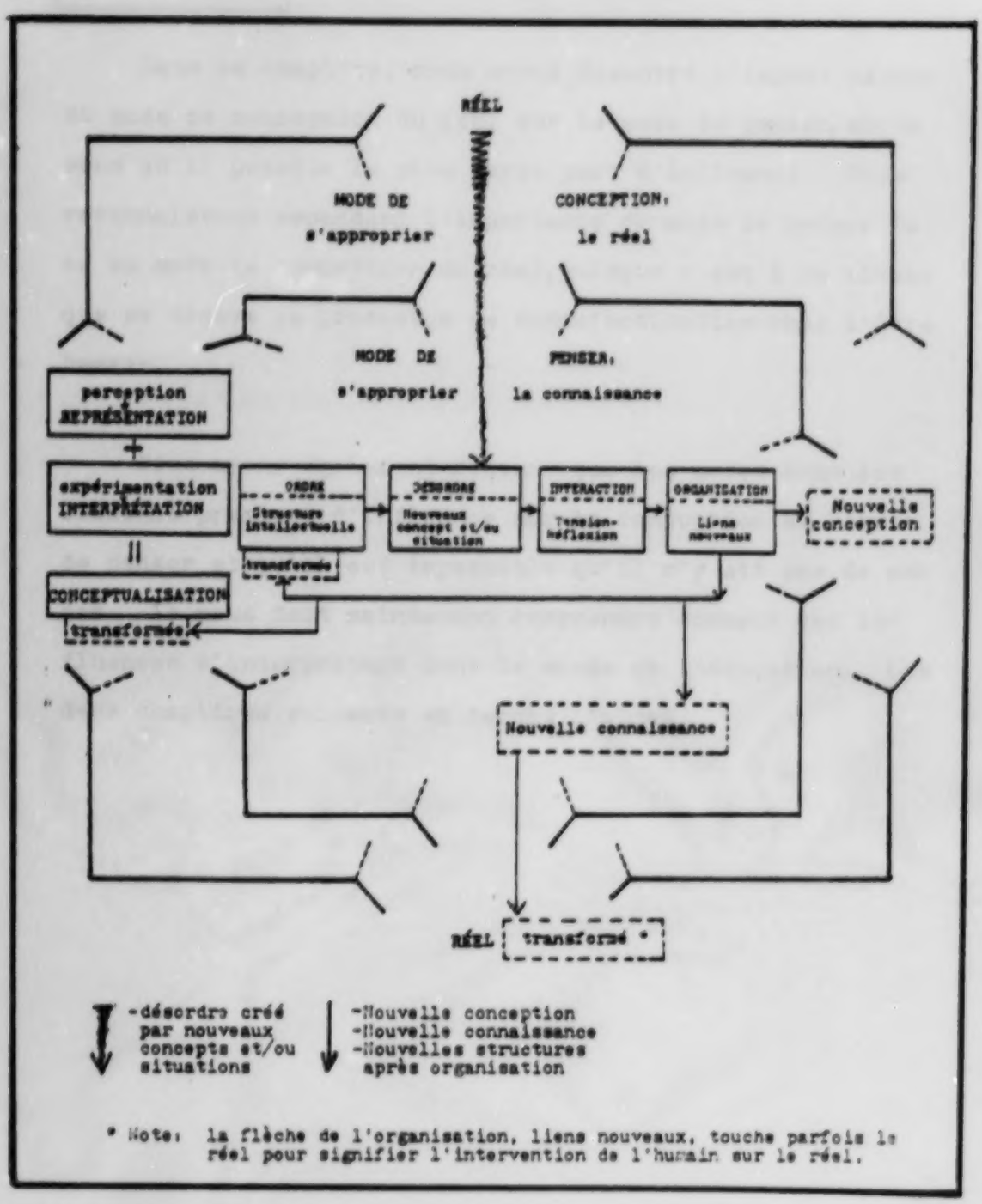
préséance sur le mode de penser et que c'est de cette manière que toute personne reçoit d'abord l'influence.

Finalement, puisque dans la conception, l'acte et le résultat sont intrinsèquement reliés, la transmission d'une réalité véhicule implicitement le processus utilisé pour arriver à ce résultat. Ainsi, une conception du réel devenant, pour les générations futures, objet de connaissance en même temps que processus d'acquisition de cette connaissance, nous permet-elle de croire que dans les situations d'apprentissage, le mode de conception du réel apporte une influence majeure créant l'impact premier et orientant même le mode de penser.

3.6 UN TABLEAU-SYNTHESE

Dans le tableau qui suit, nous retrouvons, à partir du tableau 3, les différents éléments présentés au cours de ce chapitre. Nous retrouvons également le tableau 2 sur le mode de penser où le processus ordre-désordre-interactions-organisation permet une nouvelle connaissance et une nouvelle vision du réel de même que la transformation de la structure intellectuelle et de la conceptualisation initiales:

Tableau 6: Processus d'interrelation des modes de conception du réel et de penser



* Note: la flèche de l'organisation, liens nouveaux, touche parfois le réel pour signifier l'intervention de l'humain sur le réel.

3.7 EN RESUME

Dans ce chapitre, nous avons démontré l'impact majeur du mode de conception du réel sur le mode de penser, en ce sens qu'il possède la plus large part d'influence. Nous reconnaissons cependant l'importance du mode de penser face au mode de conception du réel, puisque c'est à ce niveau que se trouve le processus de conscientisation chez l'être humain.

Nous avons également reconnu que les modes sont les éléments premiers d'influence sur la conception et l'acte de penser et qu'il est impossible qu'il n'y ait pas de modes. Il nous faut maintenant comprendre comment ces influences s'interprètent dans le monde de l'éducation. Les deux chapitres suivants en feront l'objet.

CHAPITRE IV

Des modes et des influences en éducation

"En face de ce que nous pensons et de ce que nous avons essayé de prouver, même si les résultats scientifiques sont insuffisants, nous demandons, a contrario, à tous ceux qui ne croient pas à l'éducation, à tous ceux qui se laissent charmer par les sirènes d'une société sans école de nous prouver que notre action d'éducateur est nulle ou, au moins neutre."
(G. Mialaret)

Comprendre les influences dans les modes de conception du réel et de penser, c'est reconnaître qu'il est impossible qu'il n'y ait pas de mode. C'est d'ailleurs ce que nous avons tenté de démontrer dans le chapitre précédent. Nous avons de plus fait voir les influences d'un mode sur l'autre et les interrelations qui s'y produisaient.

Dans le chapitre qui suit, nous essayerons d'appliquer les phénomènes en question, à la relation maître-élève. Tout d'abord en déterminant les rôles que jouent les modes de conception du réel et de penser sur les stratégies pédagogiques utilisées par le maître, puis en identifiant comment celles-ci influencent à leur tour les modes de conception du réel et de penser de l'élève. Nous verrons aussi un second type d'influence qui intervient lors de situation d'apprentissage: la relation maître-élève basée sur le principe du modèle et du modelé. Mais d'abord, situons la place des stratégies pédagogiques dans l'éducation d'aujourd'hui.

4.1 L'EDUCATION ET LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES

Combien de fois avons-nous entendu cette expression: "Si tu le fais comme moi, tu vas comprendre..., regarde et écoute bien, tu seras capable de le faire ensuite." Des parents à la maison utilisent souvent cette façon de faire,

jusqu'au jour où l'enfant déclare: "Ce n'est pas comme ça que le professeur nous l'a montré..." Ce genre de situation illustre brièvement combien chacun de nous a facilement tendance à croire que sa propre manière de comprendre est la meilleure.

Bien sûr, les recherches en éducation ont permis de rectifier une telle conception de l'apprentissage. Par exemple, les études du docteur Lafontaine à l'Hôpital Ste-Justine sensibilisent le monde de l'éducation sur les particularités des "visuels" et des "auditifs" ayant leur manière propre d'aborder le réel[44]. Ce type de recherche ne peut laisser indifférent l'éducateur consciencieux qui s'efforce de plus en plus de tenir compte des différents profils d'apprentissage[45].

---

44. cf: G. MEUNIER-TARDIF, Le Principe de Lafontaine, Montréal, Libre Expression, 1979, 204 pages.

R. LAFONTAINE, B. LESSOIL, L'Univers des auditifs et des visuels, Québec, Ed. du Nouveau Monde, 1981, 147 pages.

G. PROVENCHER, "Enseignement et styles d'apprentissage" article dans Vie Pédagogique, No. 15, Québec, M.E.Q., Avril 1981, pp. 4-8.

45. cf: C. LAMONTAGNE, J. ROBILLARD, Le Profil d'apprentissage au Québec, Répertoire des projets de recherche et d'utilisation, Montréal, U.M., C.E.G.E.P. du Vieux Montréal, 1981, 208 pages.

C.G. JUNG, Les types psychologiques, 2ème éd. revisée Genève, Librairie de l'Université, Georg et Cie, 1958, 506 pages.

Cependant, il faut bien le reconnaître, certains éducateurs n'utilisent une méthode et un programme que parce qu'ils leur ont été imposés. Aussi, ignorent-ils les conséquences, à moyen et à long terme, de ces stratégies pédagogiques. Souvent, le maître croit que sa tâche est accomplie s'il réussit à faire acquérir et à évaluer des connaissances.

Notre recherche veut justement dénoncer des lacunes de ce genre et illustrer jusqu'à quel point les stratégies pédagogiques sont le reflet des modes de conception du réel et de penser du maître et ont une influence directe sur ceux des étudiants.

4.2 INFLUENCE DES MODES SUR LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES DU MAITRE

Après avoir démontré l'influence du mode de conception du réel sur le mode de penser et l'impact du second sur le premier, nous présentons la connaissance comme l'objet de la conception du réel que l'être humain acquiert de lui-même ou par l'intervention d'un autre.

Le maître, en situation d'apprentissage, se trouve dans un "lieu" privilégié de transmission de la connaissance. Nous savons que celui-ci possède des modes de conception

du réel et de penser qui construisent sa vision du réel; c'est alors la connaissance en tant qu'objet de cette vision qu'il veut transmettre aux élèves. L'ensemble des attitudes, des moyens et des concepts utilisés par le maître pour favoriser l'acquisition de cette connaissance constitue ce que nous nommons les stratégies pédagogiques. Il s'agit ici de voir l'ensemble des interventions du maître auprès des élèves et non pas un seul acte pédagogique isolé. Toute méthode, qu'elle soit directement liée à la discipline ou à une conception de l'apprentissage, qui veut favoriser l'acte d'apprendre soit par l'acquisition de connaissance, soit par l'apprentissage d'habiletés motrices et intellectuelles, soit par la formation de l'esprit en général est stratégie pédagogique[46].

Il serait irréaliste de croire qu'un maitre peut à longueur de carrière employer des stratégies pédagogiques

---

46. cf: G. MIALARET, Action pédagogique. Méthodes et développement de la personnalité, loc. cit., 1977, pp. 83-108.

J. VIAL, Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, Paris, éd. E.S.F., 1982, 206 pages.

O. REBOUL, Qu'est-ce qu'apprendre, Pour une philosophie de l'enseignement, Paris, P.U.F., 1980, 203 pages.

E. FREINET, L'école freinet, réserve d'enfant, cahiers libres, 272-273, Paris, François Maspero, 1975, p. 213-215.

en contradiction avec sa vision du réel, que ce soit en termes de concepts ou en termes de méthodes. D'ailleurs, dans la conception, l'acte et le résultat sont si intrinsèquement liés qu'ils portent ensemble l'impact de leur influence, c'est-à-dire que le concept qui en résulte véhicule en même temps le processus utilisé pour y obtenir ce concept.

De plus, comme le mode de penser fonctionne selon les connaissances et la vision du réel qui lui sont fournies par le mode de conception du réel, il semble que le maître enseignera en cohérence avec le processus tension-réflexion qu'il a lui-même utilisé pour conscientiser cette connaissance. C'est pourquoi il apparait vraisemblable que les stratégies pédagogiques mises au service de la connaissance reflètent d'une manière ou d'une autre le mode de conception du réel et le mode de penser du maître.

4.3 INFLUENCE DU MAITRE SUR L'ELEVE EN TERMES DE RELATION

Dans la relation maître-élève, nous retrouvons la structure adulte-enfant expliquée en 3.5, où, à l'influence des modes[47], s'ajoute le principe d'évolution de la cons-

---

47. Note: Lorsque nous utilisons le mot "modes" au pluriel sans y ajouter de substantif, il signifie le mode de conception du réel et le mode de penser.

cience. Celui-ci nous a permis de dire que la personne hautement conscientisée pourra plus facilement exercer son influence sur celle dont le niveau de conscience est moins développé.

L'influence jouera également entre deux adultes lorsque le premier, à cause de sa compétence, est reconnu comme le maître du second. Même si les risques d'une influence sans discernement sont moins grands, il demeure que l'influence joue toujours. Pierre Matthieu souligne cet aspect lorsqu'il parle du désir de l'élève. Celui-ci tente d'en arriver, de façon plus ou moins consciente "à savoir ce que le maître sait, de pouvoir ce que le maître peut, de jouir d'une maîtrise de soi-même semblable à la sienne"[48]. Fait intéressant à noter, Matthieu décrit ici l'attitude de ses étudiants-adultes, déjà professeurs eux-mêmes:

> ...plutôt que de les voir se mettre au travail, plutôt que de les voir entreprendre une recherche sur des réalités observables qui pourraient leur apprendre quelque chose, je voyais mes élèves se tourner vers moi pour que je leur communique mon savoir; plutôt que de se servir du groupe comme un outil apte à se subdiviser pour mieux cerner une tâche, un fait, les élèves se servirent du groupe comme moyen de

---

48. P. MATTHIEU, "L'aventure analytique d'un maître à la recherche de son élève", dans Education et psychanalyse, Paris, Hachette, 1973, p. 70.

> pression sur moi pour me séduire ou s'emparer de mon prétendu savoir; plutôt que de chercher à vérifier leurs idées par la cueillette de faits nouveaux ou d'évaluer le rendement qui avait été le leur, les élèves cherchaient à savoir dans quelle mesure ils étaient appréciés et comment ils étaient vus par les autres et surtout sur (sic) moi[49].

Cette citation démontre la tendance de l'élève à devenir la "copie conforme" d'un maître considéré alors comme modèle. Et si pour l'étudiant, le maître n'entre pas dans sa conception de ce que doit être un maître, il aura tendance à le refuser comme modèle et à le considérer plutôt comme un "anti-modèle". Mais cette attitude reflète encore l'influence du modèle; car alors l'étudiant n'est pas à la recherche de ce qu'il peut devenir lui-même, mais plutôt à la recherche de ce qu'il ne veut pas être. Le contraire de quelque chose, même s'il représente l'inverse, porte les mêmes éléments que la réalité refusée.

Aux désirs de l'élève s'ajoutent ceux du maître. Comme le dit Matthieu, il "désire combler le vide du désir de l'élève"[50]. Dans sa manière d'être en relation avec l'élève, le maître cherche lui aussi à plaire, à tout

---

49. Ibid.
50. Ibid., p. 77.

le moins à être reconnu comme bon pédagogue à travers les succès de ses élèves. Olivier Reboul déclare:

> L'enseignant a souvent tendance à proposer des modèles ou à se donner lui-même en exemple, sans se demander si ses élèves sont capables de l'imiter. Tel maître de sport ou de musique exhibera un véritable exploit, tel professeur de mathématiques exécutera au tableau une démonstration brillante, sans trop s'occuper de savoir qui peut suivre. Ces "qui" sont en fait une minorité d'élèves, assez doués ou assez formés pour reproduire la performance magistrale, les autres ayant l'impression (justifiée) d'assister à un tour de passe-passe hors de leur portée. Ici encore, sélection entre ceux qui comprennent et ceux que le modèle décourage au lieu de les instruire[51].

La relation maître-élève constitue donc un réel où les intervenants sont influencés dans leur conception mutuelle de départ — début de la relation — jusqu'à leur conception mutuelle en fin de relation.

4.4 L'INFLUENCE DES STRATEGIES PEDAGOGIQUES SUR LES MODES DE CONCEPTION DU REEL ET DE PENSER DE L'ELEVE

Dans les points précédents, nous avons précisé les deux aspects majeurs d'influence en éducation: premièrement, l'influence des modes sur les stratégies pédagogiques du maître et deuxièmement, l'influence du maître sur l'é-

---

51. O. REBOUL, Qu'est-ce qu'apprendre? op. cit., p. 156.

lève — influence née des désirs mutuels de jouer des rôles de modèles à être ou à suivre.

Dans le système scolaire, c'est avec ces outils — stratégies pédagogiques et rôle de modèle — que le maître se retrouve en situation d'apprentissage. Pour l'élève, c'est aussi à travers ces modes et ces modèles qu'il a accès à la connaissance comme objet de la conception du réel. Or, comme nous l'avons déjà souligné, l'acte et le résultat sont intrinsèques dans le processus de conceptualisation. Si tels sont les modes de conception du réel et de penser, telle sera la vision du réel; si telle est la vision du réel, telle sera la connaissance — objet de cette vision. Nous pouvons maintenant ajouter: si tel est le modèle, tel sera le modelé; si tel est le maître, tel sera l'élève!

Ce genre d'affirmation fait peur et semble même remettre en cause le fait que l'étudiant puisse être autonome. Nous en convenons, et nous reviendrons éventuellement sur cet aspect de l'autonomie. Mais nous ne pouvons pas passer sous silence l'impact majeur des stratégies pédagogiques et de l'influence du maître sur l'élève en situation d'apprentissage.

Ainsi, les modes influençant les stratégies pédagogi-

ques et le maître pris comme modèle sont d'une importance capitale dans l'acte pédagogique. Cette influence est plus grande que le concept lui-même, car celui-ci n'est au fond que le fruit cohérent des modes, du maître, de l'institution scolaire avec ses programmes, et de la société favorisant, orientant même cette structure scolaire[52].

Pour mieux saisir les dimensions que nous venons d'énoncer, nous nous servirons d'un exemple tiré du discours de Watzlawick, déjà cité au troisième chapitre, où il est dit que l'emprise sur la réalité nous vient par la présence de la différence ou du contraste. Nous ferons donc ressortir l'impact des modes et des modèles par le concept du choc culturel. A ce sujet, voici comment s'exprime Marilyn Ferguson dans Les Enfants du Verseau:

> Dans les questionnaires sur la Conspiration du Verseau concernant les changements de vie et les expériences bouleversantes, plusieurs personnes ont mentionné le choc culturel qu'elles ont éprouvé dans un autre pays, une autre partie du monde.
>
> Les autres cultures sont pour nous riches de leçons fécondes[53].

---

52. cf: Y. BERTRAND, P. VALOIS, Les options en éducation, op. cit.

53. M. FERGUSON, Les Enfants du Verseau, Paris, Calmann-Lévy, 1981, p. 232.

Souvent, il suffit de vivre quelque temps à l'intérieur d'une culture différente, sans même avoir accès aux écrits ou à la philosophie d'un peuple mais tout simplement être présent à son mode de vie, pour se rendre compte des différences, des forces et des limites de cette culture et de la nôtre. "Nous sortons différents, changés; nous ne serons plus jamais les mêmes", disent ceux qui ont vécu une telle expérience. Un choc culturel provoque un désordre, une remise en question qui force à faire de nouveaux liens et ainsi transforme la structure intellectuelle et la conception du réel.

Admettre que la mise en contact avec un mode de vie favorise la transformation nous aide à comprendre l'impact du mode présent et sa véritable influence sur la personne dans un contexte donné. Nous ne pouvons plus croire alors, que peu importe la manière dont est véhiculée la connaissance, ce soit elle qui primordialement forme et transforme la personne en situation d'apprentissage.

Voilà pourquoi, dès le début de notre recherche, nous mettions en doute l'axiome qui dit que: "Ce sont les idées qui mènent le monde". Le véhicule des idées et de la connaissance nous apparaît très important, et en ce sens, nous rejoignons ici la théorie fondamentale de M.

McLuhan: "The medium is the message".

4.5 LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES NE SONT JAMAIS NEUTRES

Richard Bergeron, dans son livre Le Cortège des fous de Dieu, écrit:

> Rappelons que les techniques et les expériences proposées par les gnoses sont essentiellement adaptées à une vision particulière du monde, de Dieu et de l'homme et qu'elles sont structurellement orientées vers le type de perfection et de salut que commande cette vision métaphysique. Il serait naïf de croire que ces expériences et méthodes sont neutres[54].

Il nous semble qu'en éducation, la situation soit analogue et qu'il serait faux de croire à la neutralité des stratégies pédagogiques. Pas plus que les méthodes de formation religieuse, les méthodes et les stratégies pédagogiques ne sont neutres.

De plus, il faut reconnaître le caractère militaire de cette expression qui s'est répandue en éducation à la suite de la dernière guerre mondiale: Les stratégies ont toujours comme raison d'être l'objectif à atteindre. En éducation, les stratégies pédagogiques sont utilisées

---

54. R. BERGERON, Le Cortège des fous de Dieu, Un chrétien scrute les nouvelles religions, Montréal, éd. Paulines, 1982, p. 448.

dans le but premier d'obtenir les meilleurs résultats scolaires. Quelle est la meilleure stratégie dira-t-on, pour l'acquisition de telle connaissance? Quelles sont les stratégies pédagogiques les plus adéquates en vue de tel apprentissage à tel niveau d'âge? N'est-ce pas un discours familier des journées pédagogiques, voire des initiateurs de nouveaux programmes?

Mais qui s'interroge vraiment et annonce ce que ces stratégies véhiculent comme vision de l'homme et comme mode de conception du réel? Qui questionne et précise quel mode de penser elles favorisent?

La philosophie de l'éducation, et de l'éduqué de même que les théories d'apprentissage que nous retrouvons en début des programmes scolaires, ne précisent jamais les modes de conception du réel et de penser que l'application de ces programmes va développer. Pas plus qu'il n'est possible d'y lire quels sont les impacts à moyen et à long termes que ces programmes et leurs stratégies auront sur les hommes et les femmes de demain, formés aujoud'hui par ces moyens.

Le livre, Les options en éducation[55], démontre clairement comment les approches pédagogiques sont directement reliées à des conceptions de la personne et de la société. La lecture de cet ouvrage permet de comprendre que les stratégies pédagogiques ne sont pas neutres, ou encore qu'elles favorisent l'acquisition de la connaissance sans véhiculer également une conception quelconque du réel.

4.6 DES TABLEAUX-SYNTHESE

Nous verrons, à partir de trois (3) tableaux, la représentation schématique de l'influence des modes et du modèle dans une situation d'apprentissage.

Mais d'abord précisons ceci: au-delà des influences reconnues, il faut comprendre que le réel d'une personne ne peut être exactement identique au réel d'une autre. En d'autres termes, nous pouvons dire que le résultat conceptuel lié à tels modes de conception du réel et de penser ne peut être exactement identique au résultat conceptuel d'un autre. En effet, les nombreuses variables de contact avec le réel liées aux variables qui constituent

---

55. Y. BERTRAND, P. VALOIS, Les options en éducation, op. cit.

chaque personnalité produisent des différences dans la vision du réel de chacun. Même si ces différences sont mineures par rapport à l'impact majeur des influences, nous ne pouvons négliger ce fait.

De plus les résultats conceptuels démontrent une fois encore l'impossibilité de s'approprier le réel en soi puisque le contact et les relations inter-personnelles se font toujours à travers des filtres quelconques[56]. Cette distinction permet de souligner les spécificités de chaque personne. En classe, tel élève influencé par le maître et ses stratégies pédagogiques n'aura pas, après la situation d'apprentissage, exactement la même conception du réel et la même structure intellecutelle que son compagnon. D'autre part, il faut également préciser que le maître, suite à une situation d'apprentissage avec l'élève, ne peut plus avoir la même conception du réel qu'avant cette relation.

Les trois tableaux suivants représentent l'ensemble des phénomènes expliqués au cours du présent chapitre.

---

56. cf: P. RICHAUDEAU, Les secrets de la communication efficace, chap. 6, Coll. Savoir Communiquer, Paris, éd. C.E.P.L., 1973, pp. 207-230.

Nous décrivons une situation d'apprentissage comme suit: de la conception du réel, multipliée par la stratégie pédagogique, c'est-à-dire la connaissance émise et la relation maître-élève, résulte le nouveau réel conçu. Nous présentons cette définition sous forme de formules représentant la situation d'apprentissage chez le maître et la situation d'apprentissage chez l'élève. Voici la signification des symboles qui seront utilisés dans les tableaux 7 et 8.

R 1 : Réel conçu par le maître avant la situation d'apprentissage.

R 2 : Réel conçu par l'élève avant la situation d'apprentissage.

Ce : Connaissance émise par le maître.

Cr : Connaissance reçue par l'élève.

M:E : Relation maître-élève.

E:M : Relation élève-maître.

Rn 1 : Nouveau réel conçu par le maître.

Rn 2 : Nouveau réel conçu par l'élève.

TABLEAU 7: Situation d'apprentissage chez le maître

R 1 X (Ce + M:E) = Rn 1

TABLEAU 8: Situation d'apprentissage chez l'élève

R 2 X (Cr + E:M) = Rn 2

Par ailleurs, le tableau suivant représentera une situation d'apprentissage et ses influences en intégrant les formules des tableaux 7 et 8 dans celui des modes de conception du réel et de penser (tableau 6).

Pour bien comprendre le tableau 9, soulignons les points suivants:

-une situation d'apprentissage doit être vue comme un réel vécu par le maître et l'élève.

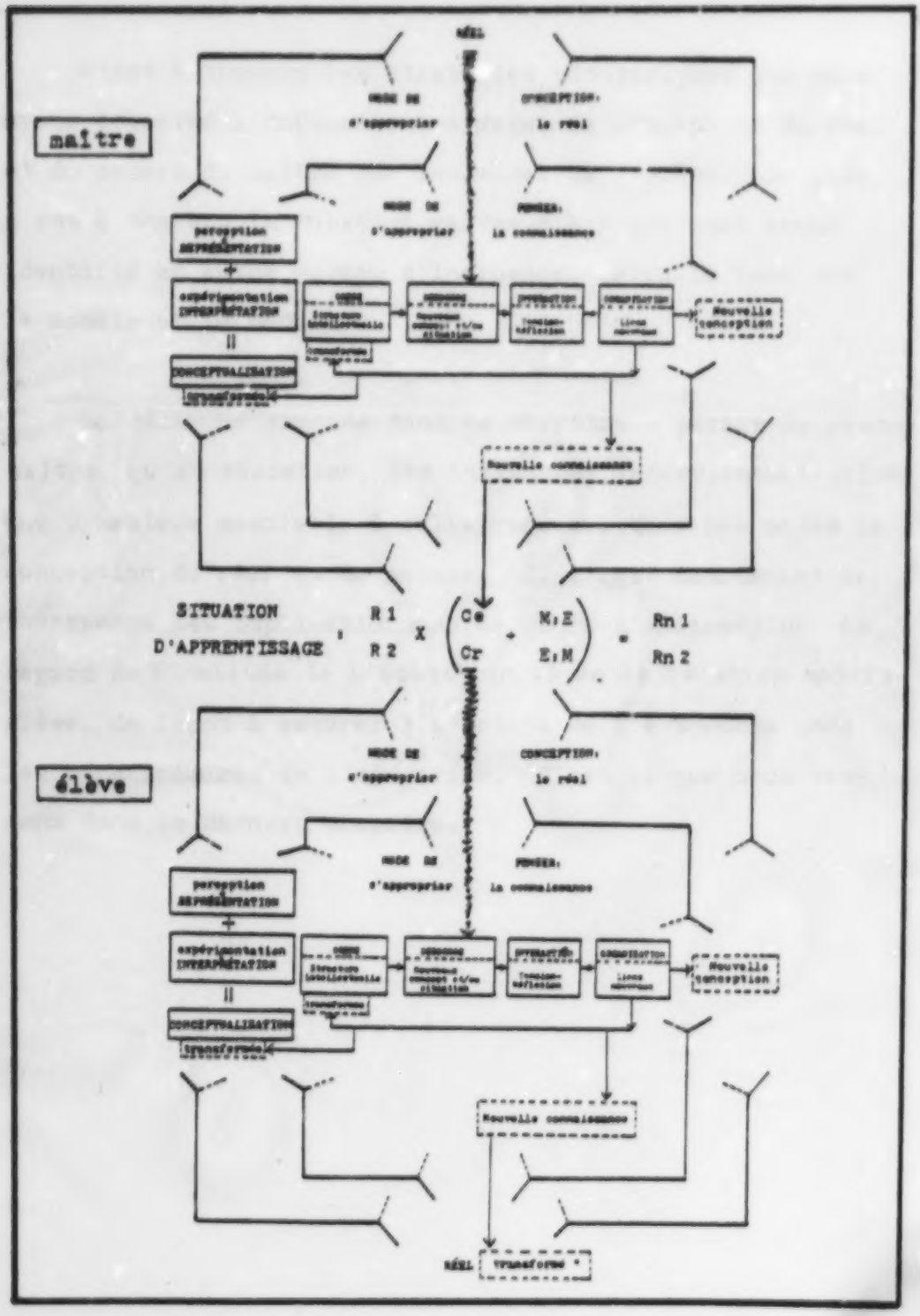
-une situation d'apprentissage comprend toujours l'influence des modes de conception du réel et de penser du maître sur ses stratégies pédagogiques et l'influence du maître sur l'élève au niveau des désirs modèle-modelé du maître et de l'élève en relation.

-dans une situation d'apprentissage ayant pour objectif la transmission et l'acquisition de connaissance, il est important de comprendre que c'est d'abord le mode de penser de l'élève qui est visé par les stratégies pédagogiques, même si le mode de conception du réel entre également en ligne de compte.

-sur le tableau, les nouvelles flèches brisées démontrent l'impact créé par la situation d'apprentissage sur les modes de conception du réel et de penser au cours de la relation maître-élève.

-la position verticale de la relation maître-élève en situation d'apprentissage n'est là que pour faciliter la visualisation du phénomène et ne veut d'aucune façon sous-entendre une attitude relationnelle de supérieur à inférieur. Au contraire, la relation maître-élève aurait eu avantage à être représentée horizontalement si la compréhension du tableau n'en avait pas souffert.

Tableau 9: Situation d'apprentissage insérée dans les modes de conception du réel et de penser du maître (cadre du haut) et de l'élève (cadre du bas)



4.7 EN RESUME

C'est à travers les stratégies pédagogiques que nous avons démontré l'influence des modes de conception du réel et de penser du maître sur les modes de l'élève. De plus, c'est à travers la relation maître-élève que nous avons identifié un autre niveau d'influence, celui-là basé sur le modèle et le modelé.

La démarche exposée dans ce chapitre a permis de reconnaître, qu'en éducation, les influences interviennent selon une dynamique semblable à celle reconnue dans les modes de conception du réel et de penser. Il s'agit maintenant de comprendre les implications de ce genre d'affirmation en regard de finalités de l'éducation et de la relation maître-élève, de façon à assurer l'atteinte de l'autonomie chez les bénéficiaires de l'éducation. C'est ce que nous verrons dans le dernier chapitre.

CHAPITRE V

Des influences et de l'autonomie

"Il faut choisir sa pédagogie, c'est-à-dire un processus et ceci n'est nullement innocent quant aux conséquences: qui privilégie-t-on? ... selon quelle philosophie de l'éducation?"

(J. Houssaye)

Le discours des chapitres précédents laisse planer une quelconque vision déterministe quand la personne est vue comme subissant de fortes influences au niveau des modes de conception du réel et de penser. Le monde scolaire avec ses stratégies pédagogiques, n'échappe pas davantage à de telles influences. L'initiative personnelle, la créativité et l'autonomie seraient-elles en voie de devenir des utopies?

Sur le plan éducatif une autre question se pose également. Un système d'éducation, aux prises avec ces phénomènes d'influences, peut-il toujours prétendre contribuer à l'atteinte de l'autonomie chez ses bénéficiaires? Sans solutionner entièrement la question, et après avoir considéré les stratégies pédagogiques en regard de l'autonomie, nous tenterons, durant ce chapitre, de cerner trois lieux d'interprétation qui pourraient servir de bases à d'éventuelles recherches en vue de résoudre ce dilemme influence-autonomie.

5.1 LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES, L'HARA-KIRI DE L'EDUCATION

Les stratégies pédagogiques, nous l'avons démontré, ne sont jamais neutres. En véhiculant les modes de conception du réel et de penser du maître et des programmes

elles influencent les modes de l'élève.

Les limites de ces phénomènes d'influence ne sont pas nécessairement reliées au fait qu'il existe des stratégies pédagogiques, celles-ci sont inévitables, nécessaires même. La cause en est surtout que les influences ne sont pas suffisamment identifiées; que les conceptions du réel et les valeurs que ces stratégies véhiculent ne sont pas exposées de façon explicite à ceux qui sont directement touchés par ces influences, les étudiants.

Aussi, tous les programmes scolaires qui ne démontrent pas clairement les sources d'orientation de leurs conceptions de la personne et de la société, alors que celles-ci influent directement sur les stratégies pédagogiques, vont à l'encontre d'une des grandes finalités de l'éducation: l'acquisition d'une autonomie consciente et responsable.

Revenons au mode de penser expliqué aux chapitres deuxième et troisième. Il est démontré que le processus de conscientisation se fait lorsqu'un désordre intervient dans la structure intellectuelle. Or, toute stratégie pédagogique qui est planifiée et vécue comme allant de soi, ne crée pas chez l'étudiant le désordre nécessaire pour cons-

cientiser le phénomène. Il ne peut alors prendre l'écart nécessaire pour apporter un regard critique sur les influences présentes. Il les subit sans pouvoir les identifier ni les remettre en question.

C'est ainsi que nous pouvons déclarer qu'au lieu de servir véritablement cette finalité de l'éducation qui est de rendre les étudiants autonomes, les stratégies pédagogiques porteuses d'influences occultes nuisent à l'atteinte d'une autonomie responsable. L'éducation se fait alors hara-kiri dans une de ses dimensions téléologiques.

5.2 QUE FAIRE ALORS?

On nous dira peut-être que ce discours est exagéré et que les éducateurs connaissent les types d'influence qu'ils exercent auprès des étudiants. Il suffit de se remémorer les exemples cités au premier chapitre pour reconnaître que la conscience de ces phénomènes n'est pas si développée.

Que faire alors? Nous l'avons dit, il est impossible qu'il n'y ait pas de modes et d'influences dans les stratégies pédagogiques. Ce qu'il faut d'abord, c'est assurer à l'intérieur même du système d'éducation un mouve-

ment de conscientisation. C'est assurer une structure interne donnant à tous les intervenants, étudiants compris, les outils nécessaires qui permettent d'identifier concrètement, où et comment se situent les paliers d'influences et où et comment s'en manifestent les principaux facteurs.

Egalement, pour tenir compte du contexte pluraliste qui s'installe dans la société québecoise, il faut pouvoir présenter divers modes de conception du réel et de penser. Ce genre d'attitude, donnant une formation culturelle plus élargie, permettra en outre, une analyse et une critique plus exhaustives des influences. Il deviendra aussi plus facile de choisir avec discernement les valeurs et les conceptions du réel que les personnes conscientisées et autonomes voudront promouvoir.

5.3 TROIS LIEUX D'INTERPRETATION DES INFLUENCES

Les pistes d'orientation présentées ci-haut supposent une étude plus approfondie des moyens d'applications. Des recherches subséquentes seront donc nécessaires. Nous nous contenterons ici de présenter trois lieux d'interprétation des influences qui pourraient orienter d'éventuelles recherches: les finalités de l'éducation et la théorie de changement d'Alain Touraine; le passage d'un rôle de modèle

à celui de témoin dans la relation maître-élève; le cheminement vers l'autonomie selon une grille psychanalytique de Bettelheim.

1- La conception du changement dans les finalités de l'éducation

Ce qui a trait à la conscientisation, les options me paraissent directement reliées à celles qui sous-tendent des désirs de changement. Selon Alain Touraine, il existe trois principales formes de changement qu'une société ou un système quelconque peut se donner[57]:

Une première forme consiste dans un système où les dirigeants maintiennent l'équilibre et la continuité par divers mécanismes de contrôle social intégrateurs et répressifs. Ce système assure la reproduction.

La seconde vise un système capable de modifier ses buts et son organisation par des mécanismes d'apprentissage et de renforcement dirigé de certaines formes de conduites ou d'organisations. Ce genre de système favori-

---

57. cf: A. TOURAINE, Production de la société, cité par Y. BERTRAND, P. VALOIS, Les options en éducation, op. cit., pp. 50-52.

se l'adaptation.

Finalement, la troisième forme est un système qui a la capacité de constituer lui-même son milieu, la société pouvant se donner des orientations qui stimulent la création, la production et la transformation.

Quand un système scolaire se donne des finalités d'éducation, il élabore une structure d'orientation en correspondance avec l'une ou l'autre forme de changement de sorte que la formation des étudiants détermine leur capacité de reproduction, d'adaptation ou de transformation.

Il s'avère alors, que plus l'éducation contribue à l'acquisition de l'autonomie responsable, plus elle favorise la capacité de créativité et de transformation chez les femmes et les hommes de demain. Aussi, la conscientisation nécessaire à l'atteinte de cette autonomie suppose la déclaration officielle des modes et des influences, de sorte que les éduqués deviennent graduellement capables de se dégager de ces influences, si cela apparait essentiel pour assurer la transformation de la société dans laquelle ils auront à intervenir.

Si par ailleurs, un système éducationnel encourage

l'adaptation et l'amélioration de la société, mais sans transformation majeure, nous comprendrons que les efforts pour développer l'autonomie créatrice prennent moins d'importance.

Finalement, si la formation des étudiants se veut une occasion de perpétuer le système sociétal[58], nous devons admettre que l'éducation a avantage à taire ces phénomènes de modes et d'influences afin d'éviter une conscientisation susceptible d'ébranler tôt ou tard le système existant.

L'expression formation-transformation utilisée au cours de cette recherche n'est donc pas arbitraire. Nous venons de voir qu'il est possible pour un système éducationnel de s'arrêter à la formation des élèves sans jamais favoriser les aspects de transformation qui aident à l'atteinte d'une autonomie créatrice[59] et responsable.

---

58. B. BETTELHEIM dit: "L'éducation est le moyen le plus ancien et le meilleur dont se sert l'homme en vue de former les générations futures et de transmettre les particularités d'une société." Psychanalyse et Education, op. cit., p. 11.

59. Se rappeler la note 10 en bas de la page 9 qui présente la créativité en relation avec la notion de changement de A. TOURAINE.

2- La relation maître-élève: d'un rôle de modèle à celui de témoin

Le second lieu d'interprétation des influences que nous voulons aborder est la relation maître-élève. Nous proposons ici une piste d'orientation qui cherche à définir les rôles du maître et de l'élève en terme de témoin plutôt qu'en celui de modèle.

Au chapitre quatre nous avons suffisamment décrit ce que nous entendions par modèle pour qu'il soit utile d'y revenir ici. Disons cependant que le principe du modèle appartient à une conception hiérarchique de la vie. Le terme hiérarchie [60] suppose des notions de plus grand et de plus petit, de supérieur et d'inférieur, de dirigeant et de dirigé, de modèle et de modelé. Dans une telle conception, l'ordre établi et les promoteurs de cet ordre ont priorité sur les subordonnés.

Si nous nous référons à l'approche éducationnelle mécaniste que Les options en éducation présentent comme découlant du paradigme industriel, nous lisons ceci comme

---

60. "Hiérarchie: Ordre et subordination des rangs, des pouvoirs, des dignités", cité dans XXX, Grand Larousse encyclopédique, tome 5, Paris, Librairie Larousse, 1962, p. 890.

caractéristiques:

> "Subordination de la personne à un modèle extérieur et à la société.
>
> "Transmission de connaissances et de valeurs prédéterminées.
>
> "L'étudiant se comporte selon un modèle conforme aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité.
>
> "L'étudiant est subordonné aux attentes et aux directives de l'instituteur, (...) l'enseignant maîtrise, motive et dirige les étudiants"[61].

Ces caractéristiques correspondent tout à fait à la dimension hiérarchique où il y a tout intérêt à perpétuer une structure de modèle à modelé.

Par ailleurs, depuis les années "60", nous avons vu se profiler un paradigme éducationnel nouveau basé sur une conception existentielle de la vie. Ce paradigme, donnant naissance à l'approche organique,met surtout l'accent sur la personne. Celle-ci devient le centre de tout, la société ayant comme fonction première l'épanouissement de la personne. Le livre Les options en éducation précise:

> "Buts de la société: favoriser le développement de la personne fonctionnant pleinement.

---

61. Y. BERTRAND, P. VALOIS, Les options en éducation, op. cit., p. 191.

> "Amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne.
>
> "Le milieu comme moyen pour faciliter le développement du "s'éduquant".
>
> "Le s'éduquant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage; agent actif et premier de son apprentissage"[62].

Les auteurs parlent d'un contre-paradigme en décrivant le paradigme existentiel et l'approche organique, en ce sens qu'actuellement, ce genre de conception n'a pas la priorité d'intérêt et d'application partout. Comparer ce paradigme à celui de l'"industriel" et à l'approche mécaniste permet de voir que le pôle hiérarchique a tendance à être renversé. Sur le plan de l'ordre social, c'est la personne qui prend le pas sur la société. En éducation, l'élève devenu le "s'éduquant" préside l'activité d'apprentissage et le maître n'a plus la même importance. Cette expression le "s'éduquant" suggère quelque peu que le rôle de modèle tend à basculer du côté de l'élève. C'est lui qui devient le critère, la norme, l'initiateur de l'activité d'apprentissage et le maître a pour fonction d'orienter l'éducation à partir du "s'éduquant".

> Si l'enfant est perçu comme un agent autonome, l'enseignant devient alors un guide quant aux possibilités de l'environnement, une personne qui facilite l'apprentissage

---

62. Ibid., p. 261.

> et qui aide dans les situations difficiles[63].

Le maître a perdu son rôle de modèle. Mais le schéma modèle-modelé n'est pas pour autant disparu. Il a simplement changé de lieu d'appartenance.

Comment sortir de ce processcus de relation basé sur le modèle et le modelé où il y a toujours un participant qui prend de l'importance par rapport à l'autre? Comment faire en sorte que le maître et l'élève jouent respectivement leur rôle tout en respectant la dynamique particulière de l'autre?

Certains ont tenté de mettre l'accent sur la relation maître-élève dans une structure d'animation plutôt que dans une structure d'enseignement. Jean Houssaye dans son article "Sujet, mort et folie en pédagogie", démontre que ce type de situation d'apprentissage a tendance à négliger la connaissance et qu'alors, la grande partie de l'énergie est mise sur la relation professeur-élève:

> Cette relation ne s'articule pas en tant que telle autour du savoir; c'est même le vide du savoir qui permet la centralisa-

---

63. Ibid., p. 259.

tion sur le processus affectif[64].

Notre propre expérience en animation pastorale scolaire nous permet de corroborer ce discours. Dans les années "70", au moment où les étudiants du secondaire se faisaient les promoteurs de la crise religieuse de leurs parents, le meilleur outil de l'animateur de pastorale, pour s'insérer dans le milieu scolaire, était d'établir des réseaux de relation fort bien élaborés. Toute l'énergie capitalisée à la structuration et à l'entretien des réseaux laissait souvent peu de place à la présentation du contenu religieux comme tel.

Cependant, le paradigme existentiel et les différentes expériences qui en découlent ont favorisé la recherche d'éléments nouveaux. Le paradigme existentiel redonne à la personne une importance que la société avait eu tendance à négliger. Le terme "personne", contrairement à celui d'"individu", ouvre plus facilement à la notion de relation[65].

---

64. J. HOUSSAYE, "Sujet, mort et folie en pédagogie", dans Le sujet de l'éducation, t. 4, Coll. Philosophie, de la Faculté de Philosophie de l'Institut catholique de Paris, Paris, Beauchemin, p. 81.

65. Se référer au chapitre deux pour la distinction faite entre individu et personne.

C'est par un contact avec le TU que le JE peut s'actualiser. Aussi, une relation basée sur la nécessité de l'autre pour s'actualiser soi-même permet de reconnaître comme essentielle la différenciation de chaque partenaire. Dans la relation maître-élève une telle conception suppose de la part de chacun le désir d'occuper sa place sans vouloir devenir le modèle de l'autre.

Un troisième paradigme sociétal et éducationnel est présenté par Les options en éducation. Il s'agit du paradigme symbiosynergique où la symbiose de l'hétérogénéité est vécue comme une "utilisation positive des différences". L'approche pédagogique qui en découle est celle d'une pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif et présente des critères qui aident à comprendre l'importance de respecter, voire d'utiliser les différences dans une relation symbiotique où tous les commettants deviennent essentiels aux autres. Citons de nouveau Bertrand et Valois:

> "Présenter comme image de la personne, celle de la personne totale, celle de holon (personne-communauté).
>
> "Création de "nous" par l'acquisition d'un savoir-vivre ensemble.
>
> "Acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre correspondant aux composantes synergétiques d'une praxis sociale: vécu exprimé, partagé, interprété et transformé; commettants prenant en main leur autodéveloppement et produisant eux-mêmes des savoir vivre, penser, dire, partager et agir ensemble; production par les

commettants d'un savoir situé.

"Acquisition d'un savoir penser pour évaluer les choix et être capable de penser soi-même et pour vaincre un style de société qui aliène: contrôle de l'instance éducationnelle par les commettants.

"Création de "nous": auto-contrôle des milieux de travail et d'éducation par les commettants"[66].

Dans une situation d'apprentissage, le maître et l'élève deviennent alors mutuellement témoins du réel qu'ils vivent et qu'ils réalisent ensemble en y jouant chacun leur rôle respectif. Pour le maître, être témoin c'est révéler ce qu'il sait et ce qu'il est en tant que personne et maître. Pour l'élève, c'est révéler ce qu'il apprend et ce qu'il est en tant que personne-élève. Alors que le modèle incite à devenir semblable à lui, le témoin se révèle dans une situation et incite l'autre intervenant à faire de même. L'autonomie de chacun est respectée et devient même indispensable à la réalisation des rôles respectifs.

C'est dans un tel contexte qu'il devient possible et important pour le maître de témoigner des modes de conceptions du réel et de penser qu'il véhicule dans ses stratégies pédagogiques. L'élève peut alors les conscientiser,

---

66. Y. BERTRAND, P. VALOIS, op. cit., pp. 316-317.

c'est-à-dire en faire des liens nouveaux en correspondance avec ses caractéristiques spécifiques et en témoigner d'une manière personnelle et autonome.

L'innovation n'est-elle pas,dans une situation d'apprentissage, ce qui reste en soi après l'expérimentation et l'étude d'un cadre théorique? C'est,ce qui réussit, ce qui est acquis, ce qui reste et qui devient propre à soi au point de pouvoir en témoigner personnellement.

3- <u>On ne nait pas autonome, on le devient</u>

Une relation maitre-élève basée sur la notion de témoignage nécessite l'acquisition graduelle de l'autonomie. Il serait irréaliste de croire que le jeune enfant possède cette autonomie. C'est pourquoi l'éducateur doit participer à l'atteinte de celle-ci.

Qu'entendons-nous au juste par autonomie responsable? C'est pour l'être humain, la capacité de prendre en main ses propres expériences de vie, c'est-à-dire être capable d'analyser et de critiquer sa formation-transformation personnelle afin de participer, d'autre part, à la formation-transformation de la société dans laquelle il vit et intervient.

A travers la position de Bruno Bettelheim sur l'histoire de l'éducation au Québec depuis quelques décennies, nous essayerons de préciser comment peuvent se présenter les étapes vers une autonomie responsable. Il s'agit ici d'une réflexion à partir d'une grille psychanalytique. Celle-ci ne présente donc pas tous les éléments qui contribuent à l'acquisition de l'autonomie mais elle permet d'en identifier certains.

D'après Bettelheim[67], l'éducation d'avant les années "60" met l'accent sur le développement du surmoi. La discipline, les efforts, la maîtrise de soi occupent une place importante et favorisent l'acquisition des connaissances nécessaires à la personne pour qu'elle s'adapte à la société. Cette forme d'éducation porte des limites puisque toute la formation est axée sur le service de la société en vue d'en assurer la stabilité. Il y a alors peu de place pour les besoins personnels et la créativité.

Autour des années "60", le courant existentiel émerge et veut contrebalancer cette tendance. Il met l'accent

---

67. B. BETTELHEIM, Psychanalyse et éducation, op. cit., pp. 11-29.

sur le ça, où la spontanéité, les émotions, les élans naturels ont droit d'expressions. L'erreur aura été alors de confondre l'expression spontanée du ça et la créativité. Toute expression du ça prend allure de créativité quand elle devrait être utilisée comme une occasion pour l'enfant de s'offrir un soulagement temporaire et devenir pour le professeur une occasion "d'avoir une vue plus profonde de ce qui se passe chez l'enfant"[68].

Selon l'auteur, ce qui se trouve négligé, c'est l'apport d'une appréciation et d'une critique constructive des autres. Il écrit:

> Le tout devient significatif pour l'enfant et possiblement valable pour les autres si et seulement si, à travers un lent processus d'éducation, à travers l'observation et l'appropriation des efforts des autres à travers la critique -- critique de soi et usage de critères appropriés — la simple expression de soi se transforme en un message significatif pour les autres, c'est-à-dire devient un accomplissement du moi[69].

Le but de l'éducation étant de conduire la personne vers la pleine réalisation de ses diverses constituantes

---

68. B. BETTELHEIM, op. cit., p. 14
69. Ibid.

— en psychanalyse: le moi, le ça et le surmoi — Bettelheim nous dit que le ça et le surmoi sont à développer pour être au service du moi. Aussi, favoriser l'apprentissage à partir des intérêts et sur la base des émotions est stimulant et nécessaire, mais il faut également favoriser un apprentissage sur "la base du principe de la réalité", où parfois l'apprentissage se fait sans gratification immédiate. Pour l'auteur, ceci signifie:

> qu'on a appris à accepter le déplaisir pour un certain temps, dans l'espoir d'obtenir une satisfaction plus grande dans un avenir lointain[70].

Cette part du surmoi tend à perdre de son intérêt dans la mentalité actuelle car le surmoi suppose la peur ou la crainte d'être abondonné par ceux-là même qui apportent la sécurité. Or, nous connaissons la mentalité actuelle de certains parents et éducateurs qui refusent et excluent toutes circonstances pouvant susciter de la crainte et de la peur chez l'enfant.

Pour Bettelheim, une telle attitude renie une position reconnue par toutes les générations précédentes:

---

70. Ibid., p. 16.

> (...) on ne peut vivre avec succès en société que si les êtres en croissance croient d'abord avec rigidité au bien et au mal fondés sur la crainte de la perdition, croyance qui ne tolère ni nuance, ni relativité[71].

C'est graduellement, à mesure que se fortifie la personnalité et que le moi s'affirme, qu'il devient possible de s'affranchir d'une partie de la crainte et de prendre un certain recul face aux principes absolus. Le surmoi étant ainsi suffisamment développé, il peut assurer le niveau de tolérance nécessaire face à la société et à soi-même, pour éviter l'auto-destruction ou le rejet systématique de la société.

Ce que la tendance à la survalorisation du ça apporte comme limite, c'est,premièrement,de vouloir supprimer le principe de compétence qui fonde une certaine forme d'autorité constructive. Deuxièmement, cette tendance diminue l'importance du surmoi comme constituante nécessaire à toute personne ayant à vivre en société.

Il faut reconnaître que l'erreur du modèle éducatif

---

71. Ibid., p. 19.

d'avant les années "60" ne fut pas l'insistance sur l'acquisition d'un surmoi fort mais plutôt, comme le souligne Bettelheim:

> (...) de négliger le besoin de modifier ce surmoi d'une façon continue, de sorte que la puissance motrice de l'anxiété irrationnelle puisse se soumettre à un but plus rationnel[72].

car dit-il encore:

> un de nos premiers motifs d'apprendre quoique ce soit est précisément notre désir de modifier un surmoi trop exigeant pour le rendre raisonnable. S'il n'y a pas un tel effort parce que nous n'avons pas à réduire une forte anxiété venant du surmoi, on ne trouve pas un plus important motif d'apprendre[73].

Il nous semble ici que Bettelheim dit en d'autres termes, ce que nous avons expliqué sur l'importance du désordre dans le mode de penser, désordre qui engendre la tension-réflexion nécessaire à la conscientisation.

En somme, il appert qu'il faut dépasser les limites d'une éducation ne favorisant que le développemcnt du surmoi, tout comme celles d'une éducation qui ne valorisent que le ça au détriment du moi et du surmoi. Une des fi-

---

72. Ibid., p. 20.
73. Ibid.

nalités de l'éducation est l'atteinte d'une véritable autonomie qui aide à vivre sa réalité personnelle dans une société donnée. Il est donc important d'assurer une formation-transformation qui tienne compte que le ça et le surmoi sont des constituantes au service du moi. Alors le moi devient capable d'apporter une contribution personnelle à la formation-transformation de la société.

Dans ce cheminement vers l'autonomie, il faut reconnaître des étapes qui permettent le passage de l'enfance — où le ça et le surmoi dominent — à l'âge adulte où le moi devient la constituante essentielle d'une véritable autonomie.

En ce sens, pour Bettelheim, le rôle du maître consiste alors à:

> aider les enfants à trouver leur chemin hors des ténèbres où ils cachent leur vrai moi, les aider à atteindre une compréhension rationnelle d'eux-mêmes, les aider aussi en face d'un monde dont ils perçoivent vaguement l'existence, mais dans lequel ils demeurent étrangers sans les justes instructions du voyage[74].

En éducation, favoriser la rationnalité de soi et de

---

74. Ibid., p. 28.

la société et ainsi contribuer à la conscientisation des modes de penser et de conception du réel c'est participer à l'acquisition de l'autonomie. Cette autonomie responsable rend l'enfant, devenu adulte, capable de prendre du recul face au surmoi et à la société, afin de contribuer à la transformation de celle-ci. Sinon, les générations qui grandissent ne pourront à leur tour qu'engendrer une société perpétuant les limites de celle qui les a engendrés[75].

5.4 EN RESUME

Il serait faux de croire que ce chapitre présente toutes les implications que la recherche soulève. Nous avons centré notre réflexion autour du thème de l'autonomie à travers les aspects suivants: l'éducation et certaines de ses finalités lorsque celles-ci participent à la continuité, à l'adaptation ou à la transformation de la société; la relation maître-élève dans des rôles de témoins plutôt que dans ceux de modèles; le cheminement vers une autonomie responsable selon les constituantes psychanalytiques de la personne.

---

75. cf: Ibid., p. 29.

A travers les stratégies pédagogiques, la neutralité de l'éducation n'existe pas. Nous l'avons souvent répété. Pour cette raison, il est important que le phénomène des influences soit bien identifié. Sinon, un système d'éducation qui a pour tâche de conduire les femmes et les hommes de demain vers leur pleine autonomie se fait hara-kiri en refusant de reconnaître les enjeux de ces influences.

Nous terminons notre dernier chapitre par ces quelques lignes d'Olivier Reboul:

> Protagoras disait déjà qu'en sortant de son enseignement on devenait autre: non pas plus instruit, ou plus habile, ou plus éclairé, mais "autre". Autre: c'est-à-dire soi-même, mais soi-même délivré, libre de toute entrave, ayant trouvé son propre style et son propre visage[76].

---

76. O. REBOUL, Qu'est-ce qu'apprendre?, Pour une philosophie de l'enseignement, op. cit., p. 11.

CONCLUSION

Nous ne pouvions parler d'éducation sans aborder la dimension de ses finalités et de son impact sur la société d'aujourd'hui et de demain. Le but de l'éducation n'est-il pas la formation-transformation d'êtres en devenir? N'est-il pas la création d'un climat où chacun, tout jeune enfant de la maternelle ou adulte universitaire, pourrait développer au maximum son potentiel propre? En ce sens, il est indispensable que les intervenants en éducation possèdent eux-mêmes suffisamment d'autonomie pour contribuer consciemment à l'acquisition graduelle de celle-ci par tous les bénéficiaires.

C'est pourquoi au cours de cette recherche, nous avons tenu à identifier des lieux d'influences qui risquent de faire obstacle à l'atteinte de l'autonomie. La mise à jour des modes de conception du réel et de penser et leurs influences sur les stratégies pédagogiques a été l'axe de notre recherche. La relation maître-élève ne peut se vivre en dehors de ces influences, d'où l'importance d'une véritable prise de conscience du phénomène par les étudiants.

Puisqu'une des finalités de l'éducation vise à rendre

l'étudiant de plus en plus autonome à tous les niveaux, il faut que l'éducateur soit lui-même un être autonome. Matthieu souligne l'importance qu'il y a pour le maître de connaître en profondeur ce qui l'a modelé dans son enfance. "Comment un maître peut-il enseigner, s'il ne trouve pas sa vérité à lui, s'il n'élucide pas un peu ce rapport à l'élève qu'il a été jadis?"[77]

Plus encore, l'éducateur-adulte qu'il est devenu doit pouvoir conscientiser sa propre formation-transformation actuelle pour qu'elle lui serve à parfaire son autonomie sans pour autant faire de ses étudiants les otages de sa propre démarche. Tout comme il doit d'ailleurs connaître les influences des stratégies pédagogiques qu'il utilise, au niveau de leur orientation philosophique et socio-culturelle. Le maître et les étudiants qui le suivent ne doivent pas être les otages de conceptions du réel contraires aux options fondamentales désirées.

De plus, comme le souligne Reboul un des buts ultimes de l'éducation est la "compétence à être", compé-

---

77. P. MATTHIEU, "L'aventure analytique d'un maître à la recherche de son élève" dans Éducation et Psychanalyse, op. cit., p. 69.

tence qui permet à chaque personne de penser par elle-même[78]. Trop souvent la notion de compétence demeure limitée aux capacités physiques et intellectuelles afin d'accomplir une fonction répondant aux exigences de la société actuelle. Ramener l'éducation à une fonction d'adaptation aux exigences d'une société (scientifique, sociologique, économique, religieuse, etc.) ne sert qu'à perpétuer le système existant où la personne n'a de raison d'être que par l'efficacité qu'elle manifeste à s'adapter. La formation-transformation de l'éduqué doit le rendre capable de comprendre et de répondre à ses besoins, de même que de découvrir et de réaliser ses rêves.

Selon Lionel Desjarlais:

> L'école, pour remplir son rôle d'agent de réalisation de la personnalité, doit être médiatrice entre l'élève et le monde, la totalité de l'élève et la totalité du monde[79].

Ainsi, c'est toute l'importance de l'éducation de pourvoir au plein développement de la personne en interrelation

---

78. cf: O. REBOUL, Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, op. cit., p. 197.

79. L. DESJARLAIS, L'école, agent de réalisation de la personnalité, Réalité ou utopie, Septième Congrès mondial de l'Association internationale des sciences de l'éducation, Gent, 1977, p. 15.

avec la globalité du milieu. Ceci suppose la formation d'un esprit ouvert et autonome, c'est-à-dire:

> un esprit qui intègre, un esprit qui sait distinguer et différencier les choses sans les séparer, sans les fragmenter, un esprit qui sait unir sans confondre ni identifier et qui par l'hypothèse, l'analyse et la synthèse atteint une seule et même pensée créatrice[80].

Conduire l'étudiant à ce niveau, c'est le rendre capable de prendre un recul suffisant pour qu'il puisse faire l'analyse, la synthèse, voire l'hypothèse d'une réalité toute nouvelle. C'est le rendre capable de créativité pour transformer le réel en multiples possibles, la compréhension du réel étant à la base de sa transformation.

Conduire l'étudiant à ce niveau, c'est aussi le rendre autonome et libre, deux attitudes indispensables à la personne accomplie, car comme le dit Reboul: "Là où l'homme renonce à comprendre, le pouvoir est sans limite"[81]. Il suffit de lire Soumission à l'autorité de Stanley Milgram, pour comprendre toute l'importance de développer chez les étudiants une pensée autonome. Celle-ci permet d'assumer sa responsabilité d'adulte libre dans une société qu'il a à bâtir, non à subir.

---

80. Ibid., p. 14.
81. O. REBOUL, op. cit., p. 11.

Tel que le souligne Milgram, l'être humain qui ne sait pas penser, ne laisse à notre espèce que peu de chances de survie, car alors, il se dépouille de son humanité en renonçant à sa propre individualité pour devenir partie intégrante d'une des structures hiérarchiques de la société[82].

Ainsi, la personne se prive du recul indispensable face à la société pour la comprendre et la transformer selon ses rêves et ses besoins. C'est dans cette ligne de penser qu'il nous faut dénoncer tout système d'éducation qui, au lieu de reconnaître les influences des stratégies pédagogiques, en ignore les impacts ou pire encore, tout en les admettant, en tait les pouvoirs.

---

82. cf: S. MILGRAM, Soumission à l'autorité, Paris, Calmann-Lévy, 1974, p. 232.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLARD, G.Y. et al
1976 Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation, Québec, Bibliothèque Nationale du Québec, 159 pages.

BERGERON, R.
1982 Le cortège des fous de Dieu, Un chrétien scrute les nouvelles religions, Montréal, éd. Pauline, 511 pages.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS
1980 Les options en éducation, Coll. Point de Vue ... Point de Mire, Québec, Service de la recherche, Secteur de la planification, Ministère de l'Education, 471 pages.

BETTELHEIM, B.
1973 "Psychanalyse et Education", dans Education et Psychanalyse, Paris, Hachette, p. 11-29.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1971 L'Activité Educative: Rapport annuel 1969/70, Québec, Editeur officiel du Québec, 230 pages.

C.R.E.S.A.S.
1981 L'Echec scolaire n'est pas une fatalité, Coll. Science de l'Education, Paris, Editions E.S.F., 206 pages.

DARLAP, A.
1965 "Historicité", dans Encyclopédie de la foi, Coll. "Cogitatio fidei", t. 2, Paris, Cerf, p. 226-232.

DE LA GARANDERIE, A.
1980 Les profils pédagogiques, Paris, Le Centurion, 259 pages.

DESJARLAIS, L.
1977 L'école, agent de réalisation de la personnalité, Réalité ou fiction, Septième Congrès Mondial de l'Association internationale des sciences de l'éducation, Gent, 26 pages.

DEWEY, J.
1975 Démocratie et éducation, Introduction à la philosophie de l'éducation, Paris, Armand Colin, 426 pages.

FERGUSON, M.
1981 Les Enfants du Verseau, Paris, Calmann-Lévy, 338 pages.

FREINET, C.
1956 Les Méthodes Naturelles dans la Pédagogie Moderne, Coll. Éducateurs d'hier et d'aujourd'hui, Paris, Bourrelier, 125 pages.

FREINET, E.
1963 Naissance d'une pédagogie populaire I, Historique de l'Ecole Moderne (Techniques Freinet), 2ème éd., Cannes, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, 259 pages.

FREINET, E.
1975 L'école freinet, réserve d'enfant, cahiers libres 272 à 273, Paris, François Maspero, 308 pages.

GRAND'MAISON, J.
1976 Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal, Stanké, 191 pages.

HÄRING, B.
1957 "L'homme et l'histoire", dans La loi du Christ, t. 1, 3ème éd. revue, Tournai, Desclée et Cie, p. 129-134.

HOUSSAYE, J.
1979 "Sujet, mort et folie en pédagogie", dans Le sujet de l'éducation, t. 4, Coll. Philosophie, de la Faculté de Philosophie de l'Institut catholique de Paris, Paris, Beauchesne, p. 75-89.

JUNG, C.G.
1958 Les types psychologiques, 2ème éd. revisée, librairie de l'Université, Genève, Georg et Cie, 506 pages.

LAFONTAINE, R. et B. LESSOIL
1981 L'Univers des auditifs et des visuels, Québec, éd. du Nouveau Monde, 147 pages.

LAMONTAGNE, C. et J. ROBILLARD
1981 Le profil d'apprentissage au Québec, Répertoire des projets de recherche et d'utilisation, Montréal, U. M. et C.E.G.E.P. du Vieux Montréal, 208 pages.

MATTHIEU, P.
1973 "Bruno Bettelheim ne suit pas la prescription de Freud", dans Education et Psychanalyse, Paris, Hachette, p. 31-39.

MATTHIEU, P.
1973 "L'aventure analytique d'un maître à la recherche de son élève", dans Education et Psychanalyse, Paris, Hachette, p. 57-79.

MEUNIER-TARDIF, G.
1979 Le Principe de Lafontaine, Montréal, Libre Expression, 204 pages.

MIALARET, G.
1977 "Action pédagogique. Méthodes éducatives et développement de la personnalité", dans Actes du 7ème Congrès mondial de l'Association internationale des sciences de l'éducation, Gent, p. 83-108.

MILGRAM, S.
1974 Soumission à l'autorité, Paris, Calmann-Lévy, 269 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION
1971 Opération Départ (Montréal): Rapport final, Direction générale de la Planification, Québec, M.E.Q., Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION
1979 L'Ecole Québecoise - Enoncé de Politique et Plan d'Action, Québec, Editeur officiel du Québec, 163 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Politique Générale d'Evaluation Pédagogique, Québec, Editeur officiel du Québec.

MORIN, E.
1977 La méthode, I. La Nature de la Nature, Coll. Points, No. 123, Paris, du Seuil, 399 pages.

NAUD, A. et L. MORIN
1978 L'Esquive, l'école et les valeurs, Conseil Supérieur de l'Education, Québec, Gouvernement du Québec, 167 pages.

OU TSUIN-CHEN
1958 La doctrine pédagogique de John Dewey, Coll. Bibliothèque d'Histoire de la Philosophie, Paris, Librairie philosophique, 280 pages.

PROVENCHER, G.
1981 "Enseignement et styles d'apprentissage", dans Vie Pédagogique, No. 15, Québec, Ministère de l'Education, Avril 1981, p. 4-8.

REBOUL, O.
1980 Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, Paris, P.U.F., 203 pages.

RICHAUDEAU, F.
1973 Les secrets de la communication efficace, Coll. Savoir Communiquer, Paris, éd. C.E.P.L., p. 207-230.

TEILHARD DE CHARDIN, P.
1955 Le Phénomène Humain, Paris, du Seuil, 348 pages.

TOURAINE, A.
1973 Production de la société, Paris, du Seuil, 349 pages.

VIAL, J.
1982 Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, Paris, éd. E.S.F., 206 pages.

WATZLAWICK, P., J. HELMICK BEAVIN et D. JACKSON
1972 Une logique de la communication, Coll. Points, No. 102, Paris, du Seuil, 280 pages.

WATZLAWICK, P., J. WEAKLAND et R. FISCH
1975 Changements, paradoxes et psychothérapie, Coll. Points, No. 130, Paris, du Seuil, 190 pages.

WINKIN, Y.
1981 La nouvelle communication, recueil de textes de Bateson, G. et al, Coll. Points, No. 136, Paris, du Seuil, 359 pages.

XXX
1960-64 Grand Larousse encyclopédique, 10 tomes, Paris, Librairie Larousse.

XXX
1981 Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Nouvelle éd. revue, corrigée et mise à jour, Paris, Le Robert, 2173 pages.

XXX
1981 Petit Larousse illustré, dictionnaire encyclopédique pour tous, éd. revue et corrigée, Paris, Larousse, 1799 pages.